

مدخل لدراسة السلوك الإنساني

الدكتور

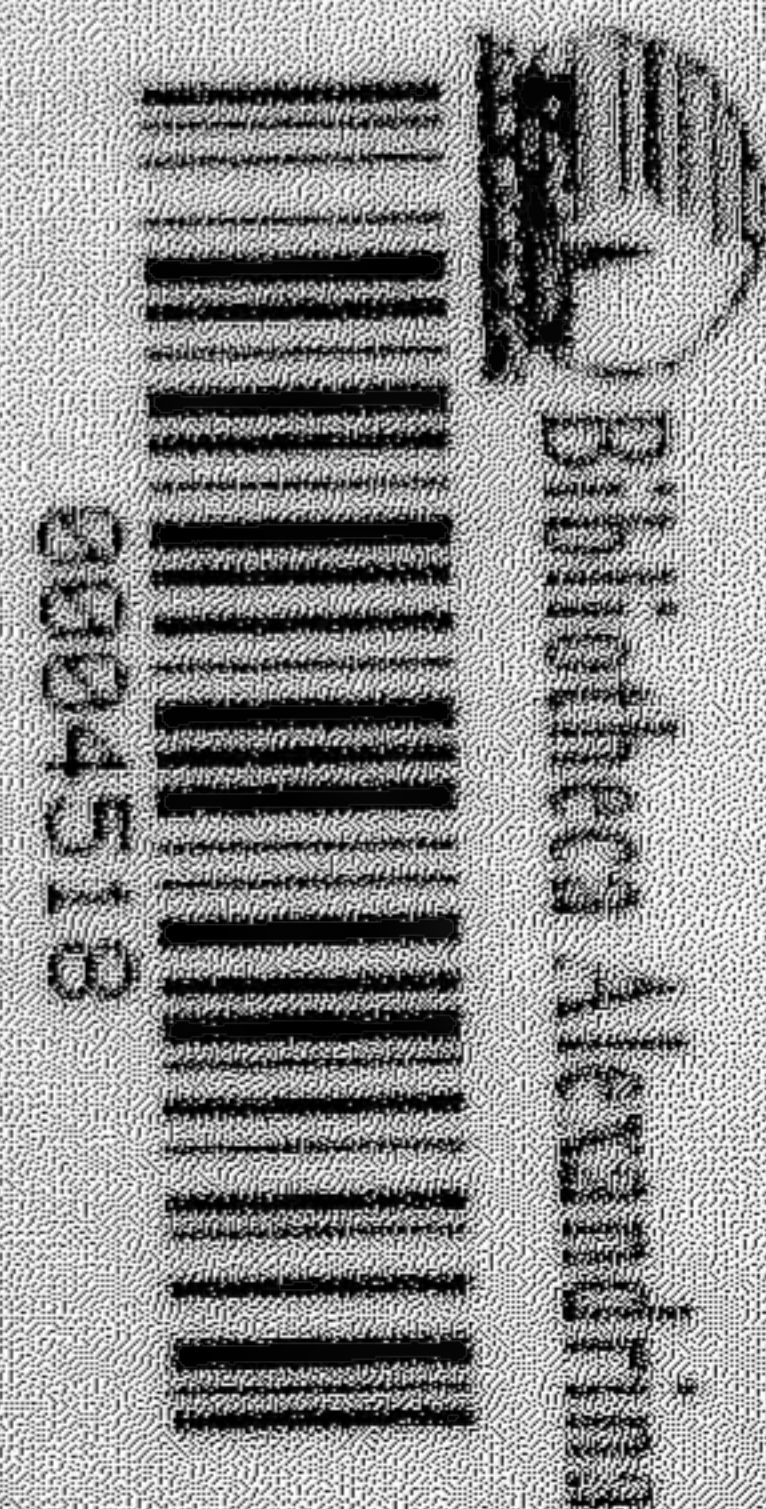
جابر عبد الحميد حماد

كلية التربية - جامعة قطر

الناشر

دار النهضة العربية

٣٢ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة



مدخل لدراسة السلوك الإنساني

الدكتور

جابر عبد الحميد حماني

كلية التربية - جامعة قطر

الناشر

دار النهضة العربية

٣٢ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

الطبعة الأولى : ١٩٧٢ م

الطبعة الثانية : ١٩٧٦ م

الطبعة الثالثة : ١٩٨٣ م

الطبعة الرابعة : ١٩٨٦ م

وزارة الثقافة والفنون العامة

- لعمامة محمد عبد الرزاق -

الكنيسة الأرمنية في الجيش

١ - طبعة ١٩٨٦ - ٩٣٤ -

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

تقبل معاهد التعليم على اختلاف مستوياتها وأهدافها على علم النفس تعلماً وتعليماً . ولكن السؤال الذى ينبغى أن نطرحه هو : ماذا نفعل فى محاضرات علم النفس وماذا نقدم فى دروسه عما يبرر دعوانا بأن علم النفس علم كغيره من العلوم ؟

إن هذا الكتاب ما هو إلا محاولة متواضعة للإجابة عن هذا السؤال . أى أنه محاولة لمواكبة زملائنا العلماء فى الميادين الأخرى . أى أننا نهدف أن تربط دروس علم النفس بتجارب ودراسات تجرى فى معامل علم النفس وفى قاعات الدرس . كما نبتغى أن يدرس الطلاب علم النفس وأن يتعلموا مبادئه ومفاهيمه عن طريق العمل والنشاط ، وألا يقتصر الأمر على مجرد حفظهم لقدر من المعلومات تظهر بصورة أو أخرى فى أوراق الامتحانات . بعبارة أخرى ينبغى أن تؤدي دراسة السلوك الإنسانى بالنسبة لهم إلى تنمية قدرتهم على استخدام الطريقة العلمية فى حل مشكلات علم النفس ، بل وعلى استخدامها لخدمة فن الحياة وممارستها .

وكل تجربة أو نشاط أو خبرة يحتوى عليها هذا الكتاب تستهدف تنمية فهمك كدارس للسلوك الإنسانى فى مجال معين ومساعدتك على فهم اتجاهك ومعتقداتك وتصرفاتك . وهذه التجارب والخبرات والأنشطة مستمدة من دراسات علمية قام بها أعلام علم النفس . ويسبق كل منها مناقشة للمفاهيم الأساسية التى تقوم عليها التجربة أو الخبرة ، وعرض لعدد محدود من مبادئ علم النفس .

والكتاب بهذا المعنى يفيد فى تقديم علم نفس حى للمبتدئين ، يتمنون من نبعه بمقدار ما يروى ظمأهم ، كما يفيد فى تزويد الطلاب المتقدمين فى

دراساتهم النظرية بخلفية عملية ودراسات محسوسة تزيد من وضوح أفكارهم في مجال دراسة السلوك الإنساني .

والكتاب في طبعته الثانية حاول أن يواكب الجديد في مجال دراسة السلوك الإنساني . فقدم ثلاثة موضوعات جديدة : الأول عن تطوير السلوك ، ودعائه وممارسه في الوقت ، الحاضر كثيرون يفيدون من أطر نظرية متعددة ومتنوعة ويحتوي هذا الفصل على عرض للبيادى الأساسية في هذا المجال كما يحددها أصحاب التعلم الشرطى الإجرائى . وذلك فى محاولة للإفادة منها فى مجال التطبيق والعمل . والموضوع الثانى عن الإدراك الاجتماعى ، يحدد بعض المتغيرات التى تؤثر فى هذه الظاهرة ويقدم تجربة عملية لتحديد أثر هذه المتغيرات فى تشكيل هذه الظاهرة . والموضوع الثالث عن تحليل التفاعل بين المعلم والتلاميذ فى الصف ، والأمل كبير فى أن يحفز هذا العرض عدداً من طلاب كليات التربية ، بل ومن المعلمين بل والباحثين إلى اكتساب هذه المهارة والإفادة منها لرفع مستوى كفاية العملية التعليمية داخل الصف الدراسى .

وقد أضفنا للطبعة الثالثة ثلاثة فصول جديدة عن تمييز السلوك ووصفه ، وعن الذكاء ، وعن النمو النفسى كما أضفنا عدداً آخر من التجارب والأنشطة فى مواضع مختلفة .

وتجىء الطبعة الرابعة من هذا الكتاب لتقدم تجربة عن دافعية الإنجاز وإضافات أخرى فى أنحاء متفرقة لتزيد من ثراء هذا الكتاب ونفعه . وينبغى أن يكون واضحاً للدارسين أننا نستخدم كلمة تجربة فى هذا الكتاب بالمعنى الشائع وليس بالمعنى الاصطلاحي .

وأخيراً أسأل الله التوفيق ٢

جابر عبد الحميد جابر

جامعة قطر — سبتمبر ١٩٨٦

فهرس

| الموضوع | الصفحة |
|--|----------|
| مقدمة الكتاب | ٣ - ٤ |
| الفصل الأول : علم النفس : مجالاته وطرق البحث فيه | ٩ - ٢٨ |
| الملاحظة | ١٢ |
| التجربة | ١٥ |
| الطريقة الإكلينيكية | ٢٥ |
| طريقة القياس | ٢٧ |
| الفصل الثاني : تمييز السلوك ووصفه | ٣١ - ٤٩ |
| تمييز السلوك | ٣١ |
| وصف السلوك | ٣٦ |
| دقة الملاحظة | ٤٧ |
| الفصل الثالث : التعلم والسلوك | ٥١ - ٩ |
| الشروط الأساسية للتعلم | ٥١ |
| منحنيات التعلم | ٥٦ |
| الأداء ومعرفة النتائج | ٦٧ |
| التعلم الإنساني للمتاهة | ٧٨ |
| الرسم في المرأة | ٨٥ |
| الفصل الرابع : تطويع السلوك | ٩١ - ١١٩ |
| خطوات تغيير معدلات السلوك | ١٠١ |
| الخبرة | ١١٣ |

| الموضوع | الصفحة |
|----------------------------------|-----------|
| الفصل الخامس : الذاكرة | ١٢١ - ١٣٦ |
| الذاكرة تعيد تشكيل مادة التذكر | ١٢٥ |
| الاسترجاع والتعرف | ١٢٩ |
| المعنى يساعد على الاسترجاع | ١٣١ |
| والسياق والذاكرة | ١٣٤ |
| الفصل السادس : حل المشكلات | ١٣٧ - ١٥٢ |
| قياس القدرة على التفكير الناقد | ١٤٥ |
| الفصل السابع : النمو النفسى | ١٥٣ - ١٧٥ |
| القدرة على المحافظة عند الأطفال | ١٥٧ |
| دورة الحياة | ١٦١ |
| النمو فى الأعمار المختلفة | ١٦٨ |
| الاتجاهات نحو المسنين | ١٧١ |
| الفصل الثامن : الذكاء وقياسه | ١٧٧ - ١٨٥ |
| خصائص الاختبار الجيد | ١٨٢ |
| قياس القدرة العقلية الأولية | ١٨٣ |
| الفصل التاسع : الميول | ١٨٧ - ٢٠٨ |
| اختبار سبرونج للميول المهنية | ١٨٨ |
| اختبار كودر للميول المهنية | ١٩٥ |
| مقياس الميول المهنية واللامهنية | ١٩٩ |
| الفصل العاشر : الاتجاهات النفسية | ٢٠٩ - ٢٤٧ |
| طريقة ثرستون | ٢١٠ |

| الموضوع | الصفحة |
|--|-----------|
| طريقة ليكرت | ٢١٣ |
| الفصل الحادى عشر : القيم | ٢٤٩ - ٢٥٥ |
| الفصل الثانى عشر : الشخصية | ٢٥٧ - ٢٩٩ |
| الاختبار السوسيومترى | ٢٦٥ |
| مقاييس التقدير المتدرجة | ٢٦٨ |
| استخبارات الشخصية | ٢٧٤ |
| الفصل الثالث عشر : التوافق | ٣٢٧ - ٣١ |
| الإحباط | ٣٠٢ |
| الحيل الدفاعية | ٣١٧ |
| القلق الاختبارى | ٣٢٤ |
| الفصل الرابع عشر : الانفعالات | ٣٢٩ - ٣٥١ |
| الحكم على الانفعال من الصور | ٢٣٧ |
| أثر المثبرات الانفعالية على الإدراك | ٣٤٣ |
| المخاوف الشائعة | ٣٤٨ |
| الفصل الخامس عشر : دافعية الانجاز | ٣٥٣ - ٣٩٦ |
| الفصل السادس عشر : الإدراك الاجتماعى | ٣٩٧ - ٤١٣ |
| الخبرة | ٤٠١ |
| الفصل السابع عشر : التفاعل بين المدرس والتلميذ | ٤١٥ - ٤٣٣ |
| قنات تحليل السلوك | ٤١٦ |
| أهداف الخبرة | ٤٢٤ |

| الموضوع | الصفحة |
|---------------------------------------|-----------|
| الفصل الثامن عشر : الجماعات والثقافات | ٤٣٥ - ٤٨٠ |
| الفروق بين الجماعات | ٤٤٠ |
| التعميمات الجامدة | ٤٧٣ |
| التعاون والتنافس | ٤٧٥ |
| ديناميات الجماعة | ٤٧٨ |

الفصل الأول

علم النفس : مجالاته وطرق البحث فيه

ما هو علم النفس :

لقد اهتم الإنسان بذاته كثيراً ، وحاول جاهداً أن يعرف نفسه ، وأن يجد إجابات عن أسئلة كثيرة تتعلق بسلوكه . لذا سأل على هذا النحو أو ذاك ؟ وكيف اكتسب هذه العادة أو تلك ؟ كما اتجه إلى تقدير إمكانيات شخصيته وخصائصها ومقارنتها بما يجد في شخصيات الآخرين . ولكثير من الناس آراؤهم الخاصة وتفسيراتهم لدوافع الأفراد للعمل أو الراحة ، للحب أو للكره للتفكير أو التخيل وهم يتلصقون بالأسباب التي تفسر اختلاف الأفراد في هذه النواحي وغيرها .

وعلم النفس يهتم بهذه المسائل . ولكنه يتخذ المنهج العلمي سبيلاً إلى دراستها . ويمكن تعريفه بأنه العلم الذي يدرس جوانب نشاط الإنسان وهو لا يعيش في فراغ وإنما يعيش في بيئة من الناس والأشياء ، ويسعى لإشباع حاجاته العضوية والنفسية ، وفي خلال سعيه تعترضه العقبات المادية والاجتماعية ، ويحاول دوماً أن يوفق بين حاجاته ومتطلبات الواقع . وسيتضح معنى هذا التعريف من خلال معالجتنا لموضوعين هما : مجالات علم النفس ، وطرق البحث فيه .

مجالات علم النفس

من الطبيعي لعلم يدرس جوانب نشاط الإنسان في تفاعله مع البيئة وتكيفه ، أن يتفرع إلى مجالات معينة بعضها يهتم بالكشف عن الوقائع (١- من السلوك)

والمبادئ التي تحكم السلوك الإنساني ، والبعض الآخر يهتم بتطبيق هذه الوقائع والمبادئ على مشكلات الإنسان ويطلق على الأولى مجالات علم النفس النظرى ، وعلى الثانية مجالات علم النفس التطبيقي .

ومن أهم مجالات علم النفس النظرى :

(أ) علم النفس العام : ويشتمل على المبادئ الأساسية لعلم النفس كله أى أنه أساس كل الفروع الأخرى وهو يعنى بصفة خاصة بالعمليات التي يقوم بها الفرد السوى في بيئته ، والتي يشترك الناس فيها جميعاً كالإدراك ، والتعلم ، والتفكير ، والتذكر ، والانفعال ... وغير ذلك من هذه العمليات .

(ب) علم نفس النمو : ويعنى بدراسة عمليات النمو ومراحله ويشمل فترات الطفولة والمراهقة والرشد والشيخوخة .

(ج) علم النفس الاجتماعي : يدرس أنواع التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات . ولا شك أن العلاقات المتبادلة بين الأفراد تؤثر في تفكيرهم وانفعالاتهم وعاداتهم . ويتخذ التفاعل الاجتماعي ثلاث صور : بين فرد وآخر ، بين فرد وجماعة ، بين جماعة وجماعة ، ومن الظواهر التي يدرسها علم النفس الاجتماعي ظاهرة القيادة ، والرأى العام ، والدعاية ... الخ .

(د) علم النفس المرضى : يتناول دراسة السلوك الشاذ أى الذى ينحرف انحرافاً واضحاً عما هو شائع أو متوقع ، أو ذلك الذى لا يتفق مع المعايير الاجتماعية وقد تكون انحرافات بسيطة لا تتفق مع المعايير

الاجتماعية . وقد تكون انحرافات شديدة كالأعمال الخطرة أو الجنونية
أوحالات النعز، وبعبارة أخرى فإنه يدرس الأمراض النفسية والعقلية،
وضعف العقل ، والإجرام ، باحثا عن أسبابها وكيفية نشأتها .

ومن أهم المجالات التطبيقية لعلم النفس :

(أ) علم النفس العلاجي : ويهدف إلى تشخيص الاضطرابات النفسية
وعلاجها ، وعالم النفس الإكلينيكي يتعاون مع الطبيب الجسدى ، ومع
الباحث الاجتماعى ليتمكن الأفراد المضطربين نفسيا من تحقيق التوافق
مع بيئتهم .

(ب) علم النفس الصناعى : يهدف إلى رفع مستوى الكفاية الإنتاجية
للعامل وللجاعات العامة ، وذلك عن طريق الاختيار والتوجيه المبنى
والتدريب الصناعى ، ودراسة ظروف العمل المادية والإنسانية بقصد
التعرف على تأثيرها فى العامل حتى يمكن معالجة مشكلات التعب والملل
والوقاية من الحوادث ، وتحقيق الرضا النفسى للعامل .

(ج) علم النفس التربوى : يبحث علم النفس التربوى فى مجال التعليم
والدوافع وفى الموضوعات الأخرى ذات العلاقة بالعماية التعليمية .
ويمكن تعريفه بأنه الدراسة المنظمة للنمو التربوى . ونحن نحاول فى هذه
الدراسة أن نتعرف على طبيعة النمو التربوى وملاحظه الأساسية ، وأن
نفهم القوى التى تؤثر فيه .

والنمو التعليمى مصطلح شامل يتناول مجالا واسعا عريضا . ويمكن
القول بصفة عامة أنه يشمل النمو فى جميع النواحي التى تهتم بها المدرسة —
فإذا اهتمت المدرسة أساسا بالقراءة والكتابة والحساب فإن النمو

التعليمي يعنى النمو والتغير فى هذه الموضوعات . أما إذا اهتمت المدرسة بالصحة الجسمية ، والشخصية ، والاتجاهات ، والذكاء ، والعلاقات الاجتماعية ، فإن النمو التربوى يشتمل على النمو فى كل هذه السهات برمتها .

دراسة السلوك

يختلف علماء النفس فى زاوية دراستهم للسلوك ، فبينما نجد علماء نفس المثير والاستجابة يهتمون فى دراسة السلوك بمجموعة الاستجابات التى تصدر عن الفرد وما يرتبط بها من متغيرات ، نجد من ناحية أخرى أصحاب النظريات الديناميكية ينظرون إلى السلوك على أنه مجرد مصدر للدلالة على دوافع الفرد وميكانزماته . فهم يركزون على ما يعمل داخل الشخص ولو أنهم لا يجدون مقيصا من اللجوء إلى السلوك الظاهر كمصدر أساسى لبيانات البحث ، وهم يستخدمون فى دراسة هذا السلوك الملاحظة والتجربة والطريقة الإكلينيكية والقياس .

الملاحظة :

يمكن أن تتم ملاحظة سلوك الفرد فى نوعين من المواقف . الأول : مواقف طبيعية Natural فيها لا يدرك المفحوص أنه ملاحظ . والثانى : مواقف اختبارية حيث يعد الملاحظ موقفا ويرتبه على نحو معين . وفى هذه الحالة يستجيب له المفحوص وهو مدرك أن هناك من يقوم عمله . وفى النوع الثانى من المواقف لا يحتاج المختبر إلى انتظار وقوع الحوادث المطلوبة بطريقة طبيعية إذ فى استطاعته أن يعد الموقف بحيث يقيس ما يريد قياسه . وتقلل المواقف الاختبارية أخطاء الملاحظة وذلك لأن المؤثرات فيها تكون معلومة ومضبوطة ، كما أن هذه المواقف يمكن تقنينها وهذا يتيح لنا أن نقارن بين استجابات الأفراد بطريقة موضوعية .

غير أن مواقف الاختبار كثيراً ما تكون مفتعلة ومصطنعة بحيث يصبح من الخطأ أن نتنبأ بسلوك الفرد في المواقف الأخرى في الحياة بناء على ما يحدث في هذه المواقف الاختبارية من تصرفات . ويضاف إلى ذلك وجود المختبر كثيراً ما يؤثر على أداء المفحوص وهذا عامل لا وجود له في كثير من مواقف الحياة .

ولكن هناك — من ناحية أخرى — إحجاما عن دراسة الأفراد في مواقف الحياة الواقعية وذلك لتعقد هذه المواقف وصعوبة ضبطها بحيث يمكن الحصول على تقديرات ثابتة على أننا نحاول أن نختار من المواقف الاختبارية ما يشابه المواقف الطبيعية ، وبذلك نقف موقفاً وسطاً .

مشكلات الملاحظة والقياس :

(١) ثبات الملاحظ : يتعرض معظم الملاحظين لأخطاء ، وكثيراً ما يدلون بأوصاف تخالف ما يحدث . ويصدق ذلك على الأخص حين تكون الظاهرة الملاحظة معقدة وغامضة ولقد سهلت وسائل التسجيل الحديثة مهمته الملاحظ ، على أنه في أحيان كثيرة يتعذر التسجيل . وحتى ولو تمت هذه التسجيلات فإنه يتعذر استخلاص البيانات منها . بالإضافة إلى أن الهدف من الملاحظة ليس تسجيل كل ما يفعله الفرد بل تسجيل ما له مغزى ومعنى لتحديد مدى تعاونه أو سيطرته أو عدوانه . . . إلخ . ومعنى هذا أن المختبر يلاحظ ويصدر حكماً وفي الحالين لابد من أن نحصل على اتفاق بينه وبين مختبرين آخرين حتى تكون للتقديرات قيمة . على أن من الضروري عدم خلط ما لوحظ بتفسيراته وتحليلاته عند التسجيل ، وذلك لأن الظاهرة الواحدة قد تتخذ تفسيراتها .

ويتوقف مدى اتفاق الملاحظين على طبيعة ما يلاحظونه وعلى تدريبهم السابق ووضوح المهمة الملقاة على عاتقهم . وعلى الرغم من أن معاملات الثبات بين الإحصائيين تعد عالية في أغلب الحالات ، إلا أن هذا ليس المظهر الهام الوحيد في تقدير السلوك ، فقد يكون الاتفاق كبيراً لأن الإحصائيين تخرجوا في معهد واحد أو لأنهم يعتقدون في أهمية مظاهر سلوكية معينة .

(ب) اتساق السلوك واختيار العينة : من المهم أن نعرف ما إذا كانت استجابات الشخص في موقف معين وفي وقت معين هي نفسها في المواقف والأوقات الأخرى ، ومعروف لنا جميعاً أن بعض صور السلوك أكثر ثباتاً من غيرها . فمثلاً الحيل الدفاعية التي يستخدمها شخص ليست كـمعيار مع العالم الخارجي ثابتة لدرجة كبيرة باختلاف المواقف بينما نجد صفات أخرى تظهر عند شخص في موقف وليسكنها تتغير في موقف آخر . ونحن حين نقدر السلوك نضطر إلى التعميم والحكم على شخص من عينة محدودة من سلوكه . وواضح أن الاعتماد في الحكم على عينة صغيرة يوقع المرء في الخطأ ذلك أنه كلما كثرت المواقف التي نلاحظ فيها شخصاً وكلما تنوعت كلما كانت أحكامنا عليه أكثر صدقاً . ومن الضروري أن نحسن انتقاء المواقف التي نلاحظ فيها الشخص وخاصة إذا كان عدد الملاحظات محدوداً .

(ج) البيانات المعيارية : إذا وجدنا أن شخصاً (أ) يتسم سلوكه بالعدوان في عدد من المواقف ، فإننا قد نصفه بأنه عدواني . ولكن هذا الحكم لا معنى له حتى ولو اعتمد على مواقف متنوعة وكثيرة ولو اتصب بالثبات وإنما يصبح الحكم له معنى حين يتوافر لدينا أساس أو معيار نرجع إليه في هذا الحكم . فمن الممكن مثلاً أن يستجيب كل شخص أو معظم

الأشخاص في هذه المواقف على نفس النحو . ومعنى هذا أنه من الضروري أن نعرف كيف يسلك الأشخاص الآخرون وهل يقل هذا الشخص عنهم عدواناً أم يزيد أم أنه يتساوى معهم ؟

التجربة

التجربة ماهى إلا طريقة لاختبار صحة فرض ، والفرض عبارة عن قضية تقريبية لم تثبت بعد ، تتعلق بالعلاقة بين ظاهرة ملاحظة (متغير تابع) وظرف مصاحب أو سابق (متغير مستقل) . وعناصر التجربة هى :

١ - الفرض الذى نبدأ به التجربة وتحديد الهدف من التجربة .

٢ - تصميم التجربة .

٣ - تنفيذها (وتسجيل الملاحظات) .

٤ - تحليل البيانات (ملاحظة وسجل) .

٥ - كتابة النتائج التى تم التوصل إليها .

أولاً - الفرض :

الفرض أفضل تخمين يتناول تحديد العلاقة بين جانب من السلوك والظروف التى يقوم عليها . وقد يحىء الفرض من مصادر عديدة ومن بينها :

(أ) تفكير منظم عن المشكلة موضوع البحث .

(ب) مجموعه من الحقائق تتجه أو تشير إلى نتيجة تقريبية معينة .

(ج) تجربة استطلاعية تؤدي إلى إجابة غامضة أو ناقصة عن المشكلة .

(د) استنباط منظم صحيح فيما يبدو من قوانين ونظريات معروفة .

ويتبنى الباحث الفرض قبل أن يصمم التجربة التى تبرهن على صحته

أو خطئه . ومهما يكن مصدر الفرض فبمجرد تحديده وصياغته يصبح الأساس الذي تقوم عليه التجربة . وفيما يلي مثال لفرض نفسى يمكن أن يوضع موضع التجريب .

« الممارسة مع معرفة النتائج أكثر فاعلية في تحسين الأداء من الممارسة بدون معرفة النتائج » .

ثانياً — التصميم التجريبي :

وهى مرحلة فنية تطلق على وضع خطة التجربة وتتضمن ما يأتى :

(أ) تحديد المتغيرات .

(ب) الضوابط .

(ج) الدقة فى تعريف المصطلحات العلمية .

(د) الجهاز والطريقة .

(أ) تحديد المتغيرات :

ويحتوى التصميم التجريبي الكلاسيكى على متغير مستقل واحد وتضبط متغيرات المثير الأخرى بينما يحدث الباحث تغييراً فى المتغير المستقل على نحو منظم ويسجل التغيرات التى تطرأ على المتغير التابع . وهناك خطط تجريبية تتضمن استخدام عمليات إحصائية خاصة ، يمكن أن يستخدم بها أكثر من متغير مستقل .

ولكن المحصر الفكرة السابقة نقول أننا نطلق على الطرف المثير Stimulating condition فى الخطة التجريبية المتغير المستقل لأنه معزول عن المتغيرات المثيرة الأخرى . وبغيره المجرب على نحو مستقل ، وتقديم أمر إدخال المتغير المستقل يؤدي إلى استجابات وهى متغيرات تابعة

أو معتمدة لأن هذه الاستجابات تعتمد على ظروف أو حالة مثيرة
توضع موضع الدراسة .

ولا بد أن تفي أى خطة تجريبية جديدة بمطلين :

أن تأخذ في الاعتبار جميع متغيرات المثير التي يمكن التعرف عليها
وتميزها أى المتغيرات المستقلة والمتغيرات الأخرى التي ينبغي ضبطها .
أن تنتج بيانات ومواد محددة واضحة لا شك فيها ويفضل وضعها
في صورة كمية .

ولا بد أن تؤكد الخطة التجريبية أولاً وجوب تعريف المتغير المستقل
بوضوح بحيث يمكن للجرب أن يغيره بدقة على النحو المنصوص عليه
في الخطة المقررة . وقد تشمل للمتغيرات المثيرة التي ليست موضع البحث
على نواح مثل آثار التدريب والعمر والجنس وغير ذلك ، وينبغي أن
تضبط كل هذه بحيث يمكن حذف آثارها أو تقديرها .

(ب) الضوابط :

كل عملية تضعها في الخطة التجريبية لحذف تأثير متغير مثير على المتغير
التابع أو لضمان بقاء أثره ثابتاً ومطرداً تعتبر ضابطاً ، ومن أساليب
الضبط حذف مثيرات خارجية مشتتة للذهن باستخدام غرف مانعة للصوت
والضوء (كما حدث في تجارب بافلوف عن الفعل المنعكس الشرطي) . ويمكن
حذف آثار التعب بتخصيص فترات للراحة بين المحاولات .

وهناك أسلوب آخر للضبط يهدف إلى جعل ظروف معينة ثابتة بحيث
أن أى أثر لها لن يخفى آثار المتغير المستقل ، وأحد أشكال هذا الأسلوب
طريقة الجماعه الضابطه أى أن يختار الباحث جماعتين إحداهما تخضع
للعامل المستقل وتسمى التجريبية والأخرى لا تخضع له وتسمى الضابطه .

وينبغي أن يتم الاختيار عشوائياً أي أن يتاح لكل فرد فرصة متكافئة لاختياره للتجربة ، ويمكن استخدام جداول الأرقام العشوائية للقيام بهذه العملية أو أي طريقة أخرى تكفل تحقيق الفرص المتكافئة لكل فرد في الجماعتين وليس معنى هذا أن الجماعة الضابطة والجماعة التجريبية متماثلتان ، ولكن إذا وجد فرق بينهما فإنه يرجع للصدفة وحدها ، ولو وجدنا بعد إجراء التجربة أن تغيراً حدث للجماعة التجريبية نتيجة لتعرضها للمتغير المستقل فإن هذا التغير لم يحدث نتيجة لفرق بين أفراد الجماعتين قبل بدء التجربة . والنرض من إيجاد التشابه بين الجماعتين هو التأكد من صدق الاستنباط المستخلص من التجربة .

ومن أشكال هذا الضبط طريقة الأزواج المتقابلة فيختار الأفراد زوجاً زوجاً بحيث تكون خصائص الفردين في كل زوج متماثلة في السن والجنس والذكاء ... إلخ ثم يعين واحد من كل زوج في المجموعة الضابطة ، بينما يوضع الفرد الآخر في المجموعة التجريبية ، وبما أن مجموع القادير المتساوية متساو إذن المجموعتان متكافئتان . وهكذا تحذف جميع المتغيرات ماعدا الطريقة قيد البحث والتجريب ، وبهذه الطريقة نجد أنه مهما يكن للمتغير المضبوط من آثار على التغير التابع فإن تأثيره في المجموعتين يكون متساوياً ، ثم يلي ذلك السماح بأن يؤثر العامل التجريبي في المجموعة التجريبية وحدها . والفرق في المعالجة لا شيء بالنسبة للمجموعة الضابطة ، مقابل عامل تجريبي (مستقل) بالنسبة للمجموعة التجريبية ، ثم يلي ذلك تطبيق اختبار نهائي على المجموعتين . وهكذا يمكن إرجاع الفرق في السلوك التابع إلى تأثير المتغير المستقل أو العامل التجريبي ، وعلى هذا فوظيفة المجموعة الضابطة هي أن تساعد على تحديد آثار العامل التجريبي في المجموعة التجريبية . لنفترض أن شخصاً يرغب

في بحث الأثر المباشر لمحاضرة مثيرة على الاتجاهات نحو الحرب ، نختار مجموعتين بحيث تكون درجاتهما متزاوجة Matched ، على اختبار مقنن ، لاتجاه نحو الحرب ثم تلقى المحاضرة على المجموعة التجريبية دون الأخرى . وبلى ذلك تطبيق صيغة أخرى من الاختبار على المجموعتين ، وبما ان المتغيرات الأخرى قد ضبطت فإن أى فرق في الاتجاه بين المجموعتين حدث من الاختبار الأول إلى الثانى فى المجموعة التجريبية يرجع إلى تأثير المحاضرة .

وهذه المزاوجة أو المضاهاة تزيد من حساسية التجربة بحيث تسمح بتسجيل أقل تأثير يحدث نتيجة لتمرض الجماعة التجريبية للمتغير المستقل ، وقد لا يظهر هذا التأثير إذا كان ضئيلا فى حالة وجود متغيرات أخرى تؤثر فى النتائج ويطفى تأثيرها بحيث يبتلع أثر المتغير المستقل . ولكن عملية المزاوجة ليست بالعملية السهلة لأسباب من أهمها :

١ — إذا أريد أن تكون المزاوجة دقيقة فلا بد أن تتم بالنسبة لعدة متغيرات ، وهذا يتطلب أن يتوافر لدينا عدد كبير من الأفراد نختار عينة التجربة من بينهم . ولا بد أن تطبق مقاييس على هؤلاء الأفراد تقيس هذه المتغيرات حتى يمكن عمل المزاوجة أو المضاهاة على أساس نتائج القياس .

٢ — يصعب التعرف على المتغيرات الهامة التى تجرى عملية المزاوجة على أساسها ، والواقع أن المتغيرات المثيرة والتى تؤثر فى متغير تابع فى الأبحاث التربوية والنفسية كثيرة . وقد لا نستطيع إجراء عملية المزاوجة على أكثر من متغيرين .

وهناك طريقة ثالثة للضبط وهى أن نجعل مراقبين مثيرين أو أكثر فى

نظام عكس متوازن counterbalancing order ، وهذه الطريقة تسوى آثار التعب المتابعة وغيره من المتغيرات ، على الممارسة ولنوضح ذلك افترض أننا نرغب في تحديد الكفاية النسبية لتعلم نوعين من الماد ولنطلق عليهما أ ، ب ، فإذا تعرض كل فرد أولاً للمادة أ ثم للمادة ب فقد يؤثر التعب أو الممارسة الحادثة في أعلى استجاباته لـ ب ، وهناك أسلوبان للتغلب على هذا .

الأسلوب الأول : أن نحصل على نصف الاستجابات لـ (أ) ، ثم جميع الاستجابات لـ (ب) ثم نصف الاستجابات لـ (أ) وهذا الترتيب هو أ ب — ب أ .

والأسلوب الثاني : نستخدم مجموعتين متساويتان بالمضاهاة في الخصائص التي يحتمل أن تؤثر في المتغير التابع كالسن والجنس والقدرة العقلية ، وتبضع إحدى المجموعتين الترتيب أ ب ، والأخرى ب أ ثم تجمع النتائج الخاصة بالطرف أ معاً ، وكذلك الخاصة بالطرف ب ثم تقارن نتائج كل منهما بنتائج الآخر . ويتدوير التابع بمسكن أن تتجنب أى ميزة أو عيب لوضع حالة أو ظرف قبل الآخر ، وهذه الطريقة تفترض أن الأثر المتنقل من أ إلى ب مماثل للأثر المتنقل من ب إلى أ .

وهناك طريقة أخرى للمضاهاة بين الجماعتين وذلك بضبط التوزيع التكرارى . وتم المضاهاة بين الجماعة التجريبية والجماعة الضابطة بنمائل النزعة المركزية والتشتت في الجماعتين فإذا كان السن هو المتغير الذى نريد المضاهاة على أساسه لارتباطه بموضوع البحث فإننا نختار جماعتين ذات متوسط عمري واحد ، وقد يتطلب الأمر استبعاد بعض أفراد إحدى المجموعتين ليتحقق هذا التقابل . ومن الممكن أن يكون متوسط الأعمار

واحداً في الجماعتين والتباين أو التشتت فيها مختلفا ، ولذا يتعين على الباحث أن يراعى أن التشتت واحد فيهما .

(ج) الدقة في تعريف المصطلحات العلمية :

لقد رأينا أن المعيار الأول للتصميم التجريبي الدقيق هو الالتفات إلى جميع المتغيرات المثيرة . والمعيار الثاني هو التعبير عن جميع البيانات بدقة . وكثيراً ما يصعب تحقيق هذا الشرط وذلك لطبيعة اللغة ، وأكثر اللغات دقة ووضوحاً الرياضيات ، وهي تخدم العلم ، ولكن الرياضيات وحدها لا تكفي إذا كان هدفنا هو الكشف عن الحقيقة التجريبية ويمكن استخدام أنواع أخرى من الرموز بدقة كبيرة كما هو الحال في الكيمياء والفيزياء والفسولوجيا وغيرها . ولكن الصعوبة التي نَجدها في علم النفس وفي التربية والتي تنبعث من غموض المصطلحات يحتمل أن تكون أعظم مما نَجدها في العلوم الأخرى . وأحد أسباب هذه الظاهرة : أن الكلمات المستخدمة في وصف السلوك ألفاظ نستخدمها في حياتنا في حالات كثيرة بل وكثيراً ما لانكون ناجحة في وصف وتوضيح أفعالنا اليومية . ونحن في حاجة إلى بذل الجهد لتعويد أنفسنا على حقيقة هي أنه قد يكون لهذه الكلمات معاني مختلفة عند عالم النفس أو عالم التربية حين يستخدمها في الأوصاف الفنية وقد يصف ظاهرات بكلمات لا معنى لها عند عالم الناس أو لها معنى مختلف عن ذلك الذي قصد التعبير عنه ، وهذا الاختلاف أو الخلط قد يجعل تفسيراتنا غير مفهومة كلية ، مهما بصر خلاصين على أنها على ما يرام بالنسبة لنا ، وأهمية اللغة في مجال العلم تعني أنه لا بد لنا من أن نوجه تدرأ كبيراً من اهتمامنا للبعاء الاصطلاحية الدقيقة للألفاظ التي نستخدم في الإشارة إلى البيانات والمواد التي نجمعها في التجارب .

وقد نكون في حاجة إلى تحذير آخر يتصل بطريقة استخدام الرياضيات في العلم ، لأننا كثيراً ما نعتقد أن التعبير عن ظاهرة معينة بلغة الرياضة يعنى أن لغتنا علمية . والواقع أن هذا خطأ لأننا إذا جمعنا البيانات بطريقة غير دقيقة ، فإننا لا نستطيع أن نعتبرها علمية ولو عبرنا عنها رياضياً ، والرياضيات لغة تستخدم كلما سمحت البيانات والمواد بالقياس الكمي وينبغي أن نتجنب الإعراء الذي تبعث عليه الرياضيات وهو افتراض أن مجرد التعبير الكمي عن البيانات أو قياسها كياً يجعلها علمية .

(د) الجهاز والطريقة :

ينبغي أن تشمل كل تجربة علمية على وصف واضح لكل من الطريقة والأدوات التي تستخدم في جمع البيانات . وتصبح هذه القاعد ذات أهمية عظيمة حين يربح باحث آخر في إعادة التجربة لكي يتحقق مما توصل إليه الباحث السابق من نتائج وهناك اعتقاد شائع بأن استخدام جهاز معقد ومرتفع التكاليف علامة من علامات التجربة العلمية الجيدة . ولكن هذا الاعتقاد خاطئ . وهناك كثير من المواقف التجريبية التي تكون الأدوات فيها متواضعة . ومع ذلك فهي تمكننا من جمع مواد علمية ثابتة وهامة . وتهدف الأدوات أو الأجهزة في أي تجربة علمية إلى أمرين :

١ - قد تستخدم لأحداث المتغيرات التي تؤثر في الموقف التجريبي أو لضبطها .

٢ - قد تيسر تسجيل البيانات .

وما لم تحقق أدوات التجربة أو أجهزتها أحد عذرين الهدنين . فإنها تعتبر زائدة عن الحاجة . وإذا توافر لدينا جهازان يحققان نفس الهدف بنفس الجودة ، وأحدهما بسيط والآخر معقد ، وجب استخدام الجهاز الأول .

ثالثا - تنفيذ الخطة :

إذا خططت التجربة بدقة وعناية ، وإذا كان الباحث أو المجرب واعيا تماما بضرورة مراعاة الشروط والظروف التي نص عليها التصميم التجريبي بآمانة فإن جمع البيانات يصبح عملية روتينية بحتة ، ولكن بعض الطلاب يجدون صعوبة فيما يبدو في اتباع التعليمات التجريبية بدقة . وعلى الطلاب المبتدئين على وجه الخصوص أن يعوا هذه النقطة وأن يذلو الجهد لكي يقوموا بجميع الخطوات كما حددتها خطة البحث . وقد تؤدي الملاحظات العابرة خلال سير التجربة إلى إحداث تعديل في النتائج مما يفسد البيانات . وعلى كل طالب أن يجعل نصب عينيه دائما ، أنه من الجوهرى أن يراعى شروط التجربة بدقة وصراحة كما حددت في خطة التجربة .

رابعا - تحليل البيانات

يتألف تحليل البيانات عادة من عدة عمليات هي : العمليات الإحصائية وتلخيص التقارير اللفظية ، وتنظيم المواد على نحو مرتب وواضح في جداول وأشكال ، وإذا سجل الباحث خلال قيامه بالتجربة ملاحظات فإنه كثيراً ما يجد أنها تعينه وتساعد على تفسير البيانات الكمية . ويتم القيام بالعمليات الإحصائية أو تنظيم البيانات أو تحليل النتائج على نحو يمكن الباحث من الحصول على إجابة عن الأسئلة التي أثيرت في التحليل القليل لهدف التجربة ، إما بتدعيم الفرض الذي بدأت به أو بدحضه ولهذا السبب ينبغي على الباحث أو المجرب دائماً أن يعيد دراسة الهدف من تجربته قبل أن يبدأ في تحليل البيانات ، وتنمو المهارة في معالجة البيانات وتحليلها عن طريق الخبرة المباشرة .

ومن المهم أن نتذكر أنه ينبغي أن يشتمل التقرير على جميع البيانات .

والإخفاق في تحقيق هذا الشرط يعتبر إخلالاً خطيراً بقواعد المنهج العلمي . وهذا أمر مطلوب لا لأن شخماً قد يتشكل في سلامة التجربة وفي نتائجها ، بل لأن أى فرد مهمته بالمشكلة ينبغي أن تتوافر لديه كل البيانات كي يتمكن من تفسيرها تفسيراً سليماً . ولقد اتضح في عدد ليس بالقليل من البحوث أن التفسير الذى قدمه الباحث ليس إلا تفسيراً من تفسيرات عديدة ممكنة تبدو معقولة بفحص جميع جوانب البيانات ، ولم يكن ليتضح هذا إذا لم تعرض جميع بيانات التجربة في التقرير المكتوب . ويفضل أن يشتمل تقرير البحث على بيانات كثيرة جداً بدلاً من أن تعرض بيانات غير كافية . وهذا يشير على وجه الخصوص إلى سجلات الملاحظات الأصلية التى جمعت خلال التجربة . وكثيراً ما يؤدي وضع البيانات في صورة مركزة إلى انطباعات خاطئة ، لم تكن لحدث إذا توافرت جميع البيانات .

خامساً - كتابة النتائج :

تستنبط النتائج من البيانات والمواد كلها سوغت هذا الاستنباط . وهذه النتائج تعميمات تصاغ لتجيب عن الأسئلة التى أثارتها صياغة التجربة وهدفها . ويطلق في بعض الأحيان على مثل هذه التعميمات ، قوانين ، وهى تبرز علاقات ذات معنى كان يمكن أن تضيع كلية في متاهة تفاصيل البيانات الأصلية . وينبغي أن يستند كل تعميم استناداً راسخاً إلى الملاحظات المسجلة التى منها يشتق . وإذا حدث وقام الباحث بتعميم أبعد من أن تسوغه بيانات التجربة وموادها ، فإنه لا يعتبر تعميماً راسخاً وطيداً ويصبح بدلاً من ذلك فرضاً جديداً ينبغي أن يوضع موضع تجريب لاحق : وكل تعميم يرى الباحث صدقة . ينبغي أن يشتق بوضوح

من بيانات معينة . ومن الضروري على وجه الخصوص أن يتجنب الباحث التعميم إلى أبعد مما تسوعه الأدلة المتوافرة .

ويعتبر اتجاه الباحث خلال جميع مراحل التجربة عاملاً هاماً في نجاحها كعمل علمي ولا بد من أن تؤكد هذه الحقيقة . والاتجاه المثالي والذي يندر أن يتحقق هو الموضوعية المطلقة . والاتجاه غير الشخصي وغير المتحيز عادة هو أكبر ضمان على أن التجربة سوف تتم وفقاً للأصول العلمية ، وهو أفضل من الاعتماد على استخدام قدر كبير من الأدوات أو الأجهزة المعقدة أو القيام بعمليات معقدة . والباحث المتحيز يخفق عن غير قصد في رؤية نواحي الضعف في العملية التي يقوم بها . ويمكن أن يصبح أي باحث في بعض الأحيان مهتماً يبحث يقوم به أو متحمساً لنتائجه بحيث يؤدي هذا الاتجاه إلى تحيزه . وبينما نجد المشاركة الشغوفة في كثير من الحالات أمراً مرغوباً فيه لأنها تضمن مشاركة الباحث، إلا أن هذه الحالات نفسها كثيراً ما تكون مضادة ومخالفة للشروط التي تعتبر أساسية للتجربة العلمية السليمة . ومن المهم إذن أن نتخلص بقدر الإمكان عندما نبدأ في تجربة جديدة من الأفكار القبلية ، أو التحيز الذي يتصل بما تؤدي إليه التجربة من نتائج وفي ظل هذه الموضوعية يمكن أن نكتشف الأخطاء أو التناقضات التي تحدث حال حدوثها، وأن تستند تفسيراتنا على نحو راسخ على بيانات تجربة حسن تخطيطها .

الطريقة الإكلينيكية :

تسمى هذه الطريقة أحياناً دراسة تاريخ الحالة وهي تستخدم بعض أساليب القياس بالإضافة إلى الملاحظة الطبيعية للتوصل إلى مجموعة من البيانات والمعلومات عن الفرد . ويمكن أن نحصل على هذه المعلومات (٢ - المملوك)

بتوجيه مجموعة من الأسئلة للفرد نفسه ، وقد نضيف إلى ذلك دراسة بعض إنتاجه (يومياته مثلاً) . وقد نستعين بما يقوله عنه آخرون على صلة به . ويدخل في ذلك الملاحظات الشخصية للباحث .

ويرى بعض علماء النفس أن هذه الطريقة لجمع البيانات ليست علمية لوجود قدر كبير من الذاتية فيها ولعدم الوثوق بكثير من المواد التي تجمعها وبسبب الاهتمام بالسلوك الذي يتميز به الفرد وليس بالتعميمات التي تصدق على جميع الأفراد . وسلوك الفرد قد يكون حالة خاصة لا تتكرر . وموقف هذه المجموعة من العلماء يلتزم بنظرة صارمة للمنهج العلمي ويتمسك بتعريب ضيق للعلم . على أن عدداً من علماء النفس قد قدموا لنا معلومات مفيدة تتصل بالتنبؤ بالسلوك عن طريق دراسة تاريخ الحالة ومن خلال الاهتمام بالشواهد الإكلينيكية وخاصة في مجال الاضطرابات السلوكية .

ويستطيع الإكلينيكي عن طريق التدريب أن يقدم تقارير دقيقة جداً عن الحالات التي يدرسها وأن تحتوي هذه التقارير على تشخيص لهذه الحالات ، وأن تفيد في تخطيط العلاج النفسي وتنفيذه . وقد تتيح له مهارته في المواجهة الشخصية أن يتحكم بدرجة كبيرة في المتغيرات التي تؤثر في السلوك الذي يلاحظه . ويتضح أحياناً أن الدور الثنائي الذي يقوم به الإكلينيكي كملاحظ ومعالج ، عقبة تحول دون التركيز على الملاحظة وحدها والإكلينيكي كشارك نشط في علاقة علاجية قد يمتدحى في حالات كثيرة ببعض موضوعيته ، ومن ثم يعرض نفسه لأخطاء علمية . وكثيراً ما تمخضت الملاحظات الإكلينيكية عن فروض تحدث تفكير العلماء ، وحفزتهم على وضعها موضع التحقيق في مواقف أكثر دقة .

طريقة القياس

تتطلب طريقة القياس النفسى عرض موقف معيارى مثير على كل فرد من أفراد عينة البحث ، وينصرف الاهتمام الاساسى إلى أنماط الاستجابات لهذا الموقف وإلى الفروق بينها . والهدف المؤلف لهذا الإجراء هو مقارنة بين تكرار مختلف الاستجابات أكثر من كونه تحليلا لنمط معين منها .

ومن الاستخدامات المعروفة لهذه الطريقة ما نجده فى الامتحانات المدرسية سواء أكانت فى صورة اختيار من متعدد ، أو أسئلة الصحواب والخطأ ، أو أسئلة التكملة أو فى صورة مقال ، ويمكن تصنيف ما يحصل عليه الفرد من درجات وردها إلى أنماط سلوكية . وهناك صورة أخرى شائعة لهذه الطريقة وهى استخدام الاستفتاءات فى الدراسة المسحية كما يحدث فى قياس الرأى العام نحو مسألة معينة كالاختلاط بين الجنسين فى التعليم ويمكن استخدام أسئلة مفتوحة النهايات تكفل جمع بيانات ومواد خصبة يمكن تحليلها بعد جمعها .

ويشيع استخدام طريقة الاختبارات حينما نحتاج إلى تقدير سريع للسلوك . ولقد وضعت اختبارات نفسية لقياس الذكاء والاستعدادات العقلية الخاصة والميول والشخصية ومستوى الكفاية فى مجالات معينة . وهذه الاختبارات مقاييس ذات كفاية تساعدنا على التنبؤ بأنماط سلوكية عامة ومعقدة تتطلب فترات زمنية طويلة لتتميتها .

وتستخدم هذه الطريقة أيضاً فى الدراسات السيكولوجية للعلاقات الاجتماعية كما فى مقاييس الاتجاهات النفسية . ويكشف هذا الأسلوب عن سلوك اجتماعى هام يصلح للدراسة وبغير هذا الأسلوب قد يصبح السلوك مستترا بعيد النال .

إن الطريقة الاختبارية تحدد السلوك لأنها تعرض على الأفراد مشيرات ومواقف اختارها الباحث وهي بهذا المعنى تحدد مدى السلوك الذي يحتمل أن يصدره الفرد . والاختبار يقتصد الوقت ويكشف عن أنماط سلوكية ذات أهمية كبيرة في علم النفس . غير أن التدخل في الموقف الاختباري من قبل الباحث ودرجة الضبط التي يستخدمها تؤدي إلى قدر من عدم التلقائية في السلوك مما يحد من قابلية النتائج للتعميم ، فطريقته في إلقاء السؤال ، أو اختياره لمكان معين يجري فيه الاختبار تشكل استجابات المفحوصين وتجعلها غير طبيعية ومن أمثلة هذا التأثير ما يمكن أن يظهر حين يسأل رجل الدين عينة من الأفراد في جلسة علنية عن مدى مواظبتهم على الشعائر الدينية .

المراجع

(1) C. W. : Brown and E. E. Ghiselli, Scientific Method in Psychology. New York : Mc Graw — Hill Book Co., Inc., 1955.

(2) D. C. : Edwards, General Psychology. London The Machmillan Company : 1968.

(3) M.A. : Tinker W. A. Russell, Introduction to Methods in Experimental Psychology third ed., N. Y. Appleton-Century Crofts, Inc.

(4) B. J. : Underwood, Experimental Psychology (2nd edition). N. Y. : Appleton — Century — Crofts, 1968.

الفصل الثامن

تمييز السلوك ووصفه

يمكن النظر إلى السلوك باعتباره حركات الكائن الحي التي يمكن ملاحظاتها بقياسها وهذا يشمل على الحركات الخارجية والحركات الداخلية وآثارها والإفرازات الغدية وتأثيرها .

وتشمل الحركات الخارجية على أفعال مثل فتح الباب وقذف الكرة والقفز وطلب التعليمات والتوجيهات وكتابة حل لمسألة حسابية ولسنا في حاجة إلى أدوات خاصة لملاحظة هذه الأنماط السلوكية الظاهرة . غير أننا في الظروف العادية لا نستطيع ملاحظة دقائق القلب ، ولاتقلصات المعدة . غير أن هذه الحركات يمكن متابعتها بقياسها بدقة وعلى الرغم من أن معظم الإفرازات الغدية لا يمكن ملاحظتها على نحو مباشر ، إلا أننا نستطيع أن نلاحظ آثارها كاللعاب والعرق . فضلاً عن ذلك ، فإننا لا نستبعد ما يخبره الفرد من مشاعر وأفكار طالما أنه يمكن التعبير عنها لفظياً أو بتعابير سلوكية أخرى ، وبالتالي فإن هذه التعابير هي مصادر بياناتنا عن المشاعر والأفكار .

وفهمنا للوقائع السلوكية يتزايد بمقدار قدرتنا على (أ) تمييز السلوك ووصفه (ب) ومعرفة الظروف التي يحدث فيها السلوك . وفهم السلوك يقتضي أن نميزه ، ونلاحظه . ونصفه على نحو دقيق .

تمييز السلوك .

تتضمن اللغة التي نتحاور بها وتفاهم قدرأ من التفسيرات السلوكية

أكبر مما تتضمن من الوصف الواضح لأفعال ظاهرة معينة . ذلك أننا نميل إلى تلخيص أنماط سلوكية كثيرة مختلفة ، وإصدار الأحكام عليها بما يؤدي في كثير من الأحيان إلى تصورات خاطئة عن الناس .

وهذا التمييز بين الأفعال القابلة للملاحظة (العناصر السلوكية) والتجريدات الملخصة (تفسيرات السلوكيات) من الأعمال الهامة التي نريد لك أن تقدر على القيام به ولنبداً بالمقارنة بين العبارتين الوارديتين في كل بند من البنود الآتية :

١ — (أ) فوزى يستمتع بالحساب .

(ب) فوزى يستغرق في حل مسائل الحساب فترة أطول عن جميع زملائه في الصف بمقدار عشرة دقائق .

٢ — (أ) وجيه يعتقد أنه نابليون .

(ب) وجيه يضع يده في جيب معطفه .

٣ — (أ) فريدة فتاة سيئة الطبع .

(ب) فريدة تضرب من يصنرها من البنات مرة خلال الفسحة كل يوم من أيام الدراسة .

واضح أن العبارات ١ — (أ) ، ٢ — (أ) ، ٣ — (أ) ، لا تحدد عناصر سلوكية معينة . وإنما نشتمل على تلخيص للسلوك أو تفسير له . فنحن حين نقرر أن فرد (أ) يستمتع بواقعة معينة أو حدث معين فإننا نستنتج . وهذا الاستنتاج يستند إلى ما رأيناه أو سمعناه مما يدل على أنه يخبر حالة انفعالية سارة ولسكتنا لانستطيع أن نلاحظ على نحو مباشر

هذه الحالة الانفعالية . وكل ما نستطيع ملاحظته بالتأكيد هو المظاهر الخارجية لتلك الحالة ، فـ نستطيع مثلاً أن نلاحظ ما تعبر عنه العبارة (١ - ب) وبالمثل لانستطيع أن نلاحظ على نحو مباشر اعتقاد وجيه بأنه نابليون ولكنا نستطيع أن نستنتج هذا التفكير أو الاعتقاد من طريقة سلوكه . وواضح أن (٣ - أ) حكم وتفسير وليس وصفاً لسلوك فسوء الطبع له تعريفات ومعاني كثيرة ويمكن أن يصدق على سلوكيات كثيرة . وما لم يترجم هذا إلى وقائع سلوكية معينة فإننا لانستطيع تعديله .

والتارين التالية سوف تساعدك على التمييز بين الأفعال القابلة للملاحظات والتجريدات .

التمرين الأول :

فيما يلي قائمة تحتوي على أنشطة فعلية ظاهرة وقابلة للملاحظة كما تحتوي على تفسيرات للسلوك أو ملخصات أو صفات وصفية وعلبك أن تضع علامه تقابل كل بند لتمييز الفعل الظاهر عن التفسير أو التجريد (مستوى الأداء المقبول هو $\frac{20}{20}$) .

أفعال تجريدات أو
(سلوكيات) تفسيرات للسلوك

- | | | |
|-------|-------|--|
| ..... | ..... | ١ - على عدواني |
| ..... | ..... | ٢ - أبو بكر يسلك بطريقة تدل على التأخر |
| ..... | ..... | ٣ - فاطمة بكيت |
| ..... | ..... | ٤ - لييب نشط نشاطاً زائداً |

أفعال تجريدات أو
(سلوكيات) تفسيرات للسلوك

- | | | |
|-------|-------|--|
| ..... | ..... | ٥ - جلس بابكر |
| ..... | ..... | ٦ - ضربت حصنة جارتها |
| ..... | ..... | ٧ - تحدث فريد ومصطفى معاً |
| ..... | ..... | ٨ - يساك كريم سلوكاً عصافياً |
| ..... | ..... | ٩ - أمير ذكي جداً |
| ..... | ..... | ١٠ - كامل وقف بعد أن كان جالساً على الكرسي |
| ..... | ..... | ١١ - جاسم ولد ودود جداً |
| ..... | ..... | ١٢ - فريد يضيق من يصغرونه في السن |
| ..... | ..... | ١٣ - جمع داود عددان + عددان |
| ..... | ..... | ١٤ - بليغ ينتفح حاجبه |
| ..... | ..... | ١٥ - يستطيع حسن القيام بأعمال جنونية |
| ..... | ..... | ١٦ - يظهر حبيب موهبة عظيمة في مجالات كثيرة |
| ..... | ..... | ١٧ - مديحة ثرارة جداً |
| ..... | ..... | ١٨ - يشاهد وجدى فيلماً سينمائياً |
| ..... | ..... | ١٩ - يجيد وفيق الأعمال التي يقوم بها |
| ..... | ..... | ٢٠ - أنسى ولد قوى |

راجع إجاباتك في التمرين التالي

التمرين الثاني :

جميع البنود التي أمكن تمييزها باعتبارها أفعالاً في التمرين الأول هي

تلك التي يمكن ملاحظاتها وهكذا نجد البكاء (٣) والجلوس (٥) والضرب .
(٦) والتحدث (٧) والوقوف (١٠) والجمع (١٣) وفتح الحاجب (١٥) .
والمشاهدة (١٨) سلوكيات قابلة للملاحظة .

وهناك بعض البزرد التي تبدو عناصر سلوكية حقيقية مثل :

- يسلك كريم سلوكا عصائيا (٨)
- يستطيع حسن القيام بأعمال جنونية (١٥)
- يظهر حبيب موهبة عظيمة (١٦)

ومع ذلك فلا يعتبر أى واحد من هذه عناصر سلوكية حقيقية .
ولكى يصبح كذلك لابد من ترجمة هذه العبارات التفسيرية كالسلوك
العصائى والأعمال الجنونية والموهبة العظيمة إلى عناصر سلوكية فعلية .
لهؤلاء الأفراد تودى بنا إلى هذه التفسيرات . فإظهار موهبة عظيمة فى
عدة مجالات يمكن أن تترجم على النحو التالى :

- يقرأ ٧٠٠ كلمة فى الدقيقة فى مواد صعبة مع فهم يبلغ ٩٥٪ .
- يتحدث الإنجليزية والفرنسية والعربية والفارسية بطلاقة .
- يعزف على الكمان موسيقى النهر الخالد لعبد الوهاب دون الاستعانة
بنوتة موسيقية .

وعليك فى هذا المثال أن تترجم العناصر غير السلوكية إلى صياغات
تجعلها كذلك قبل أن تقلب الصفحة ، ثم قارن إجابتك بالإجابات الواردة
فى الصفحة التالية .

١ - على ضرب حسن .

٢ - أبوبكر يمتز ويتأرجح على مقعده ساعات طويلة .

٤ - لبيب يزرع الأرض جيئة وذهابا .

(بعض الطلاب قد يصوغون العبارة على النحو التالي : لبيب لا يستطيع أن يجلس في هدوء وهذه الصياغة خاطئة لأن العبارات المنفية لا تحدد ما يفعله الشخص) .

٨ - يشعل كريم ثلاثة سجائر قبل أن ينتهى من تدخين السجارة الأولى .

٩ - أمير أصلح ساعة دون أى إرشادات .

١١ - جاسم يصافح كل شخص يقابله بحرارة .

١٢ - فريد فرض أناوة على من يصغرونه من الأطفال وجمع منهم عشرين ريالاً .

١٥ - عزف حسن على البيانو بأصابع قدميه .

١٦ - نحت حبيب بطة من لوح من الثلج أثناء إملائه الفصل الأخير

في روايته .

١٧ - تحدثت مديحة عن أطفالها ثلاثين دقيقة .

١٩ - كتب وفيق مقالا عن سوء استخدام القوة السياسية .

٢٠ - رفع أنسى ثقلا مقداره ٢٠٠ رطل .

وصف السلوك :

تستطيع الآن أن تميز بين العناصر السلوكية وغير السلوكية وتستطيع أن تعيد كتابة تفسيرات السلوك أو ملاحظاته وترجمها إلى عناصر سلوكية معينة . والتمرين الثالث يتطلب وصفا لسلوك أحد الأطفال كما تلاحظه في سياق البيئة أو الموقف . وعلينا على أية حال أن نتاقل بعض التوجيهات قبل أن تقوم بهذا العمل .

عند كتابة أوصاف لفظية لسلوكك نلاحظه : نستطيع استخدام مستويات مختلفة من حيث التفصيل والإجمال . ويزننا نهتم بتسجيل السلوك كسلوك فإننا لسنا في حاجة إلى خفضه إلى المستوى النفسيولوجي . وعيننا أن ننظر إلى المقارنات التالية :

١ — (أ) يمسك الطعام ، يضعه في الفم ، يفرز اللعاب ، يعضغ ، يبتلع .

(ب) يأكل غذاءه ، أو يأكل الحلوى .

٢ — (أ) ثني المرفق ، تعديل العضلة الباسطة الأصابع ، تثبيت بصرى .

(ب) تحية العلم .

٣ — (أ) يحرك شفثيه ، ولسانه وأحباله الصوتيه وذراعيه وساقيه

وحجابيه الحاجز .

(ب) يلقي حديثاً على زملائه بالفصل .

وجميع الأمثلة التي نجدها في (أ) تتضمن أنساقاً دون مستوى الشخص كنسق وهي ذات معنى نسبياً ، وهي أنشطة تابعة ليست موجهة لتحقيق العمل . وفضلاً عن ذلك فإن أنشطة كحركات الأحبال الصوتية ، وإفراز اللعاب قد لا تظهر للملاحظ .

وأنشطة مثل يأكل غذاءه ، أو يلقي حديثاً تعتبر أصغر وحدات للسلوك ، ولكنها عيانية وتبلغ من الدقة أو الأصغر حداً يجعلها مرضية لمطالبات التقدير والملاحظة التي عليك أن تقوم بها . وعلى سبيل المثال إذا عرفنا السلوك العدواني لتليذ في السمب الثالث الابتدائي ووصفناه على النحو التالي : رفع يده اليمنى وحركها على شكل قوس ، فإن هذه الصياغة لا تنقل إلينا المعنى المقصود . وقد يختلف حول تفسير هذا السلوك الجزئي ، ذلك أن أعضاء الجسم التي تستخدم في العدوان يمكن أن تستخدم في العطف . وهذا المثال يؤكد على أهمية فكره هي أننا لا نستطيع أن

تميز العناصر السلوكية المختلفة على نحو يعتمد عليه ما لم نعرف السياق الذي تحدث فيه .

ومن التميزات التي نود أن نقوم بها عند وصفك للسلوك ، التمييز بين كيف حدث هذا السلوك أو ذاك ، ولماذا حدث ؟ وعليك أن تدرس ما يلي :

١ — محمد كسر سن القلم . وهو يعض بأسنانه على شفته السفلى ، ويضغط على القلم أثناء الكتابة .

٢ — تدل الشواهد على أن كسر سن القلم العابر لإظهار لعدوان مكبوت لأن المعلم قد وبخه قبل الكتابة مباشرة .

أى هاتين العبارتين وصف الطريقة التي كسر بها محمد سن القلم ؟ (كيف كسر سن القلم) وأيها يحاول تفسير سلوكه هذا ؟ (لماذا كسر سن القلم ؟) المثال الأول يحاول أن يصف الطريقة ، والمثال الثانى يحاول تفسير الكسر والكشف عن أسبابه . وعند كتابة الأوصاف السلوكية من المفيد وصف الطريقة التي حدث بها هذا السلوك على نحو مفصل . وينبغي أن تتجنب التفسيرات التي تستند إلى نظرية افتراضية من نظريات الشخصية ، ذلك أن تفسير السلوك لا يعتبر وصفا له بل قد يعوق التفسير توضيح ما يفعله الطفل وقد يعرض الأوصاف للتحيز . وليس المطلوب منك التنظير . وإنما المطلوب تسجيل السلوك كما تراه ، وأن تحاول أن تفهم كيف يفعل الطفل ما يقوم به .

وينبغي أن نسلم بأن محاولة وصف كيفية حدوث السلوك قد تؤدي إلى بعض الاستنتاجات ، ولكنك إن حددت نفسك وقصرتها على وصف طريقة العمل أو الأداء : فإليك سوف تنتهى إلى النوصل إلى تسجيل حادق وموثوق به . وفي أفضل الأحوال ، فإن وصف طريقة حدوث

السلوك يزودنا بصورة جيدة عن السلوك في سياقه . لاحظ أن وصف السلوك التالي قد تم عند مستويين :

- ١ — سامى نقل إجابة من زميله الجالس على يساره أثناء الاختبار .
 - ٢ — سامى، وشفتاه ترتجفان، وحاجباه مقطبان ، وجانبا فهملتويان إلى أسفل . حرك عينيه إلى اليسار وقد انحنى قليلا إلى الإمام ، وقد لمح بعينه المحدثين النصف مغمضتين ورقة اختبار زميله الجالس إلى يساره ومع ارتعاشة يده اليمنى أدار عينيه إلى ورقته وكتب الإجابة .
- الوصف الأول يحدد واقعة سلوكية بأسلوب شامل . إنه يركز على وصف السلوك ويتجنب التفسير ولذلك فهو وصف مناسب . ولكنه وصف قاصر لأنه لا يوضح كيف قام سامى بالغش والنقل من جاره . ولكن الوصف الثاني يزودنا ببيانات تتيح لنا بعض التفسيرات . ومثل هذا الوصف سوف يميز هذا الطفل عن آخر قام بنفس السلوك ، الأمر الذي لا يتيح لنا الوصف الأول .

وفيما يلي وصف لسلوك طفل آخر نقل عن جار في الامتحان :

حسن وعلى وجهه ابتسامة عريضة ، حذق في المعلم حتى أثار انتباهه وقام من مقعده وطلب بصوت مسموع من جاره الأيسر أن يقرب ورقة إجابته بحيث يستطيع أن يراها . وقال له : « لا أعرف حل المسألة رقم ٣ ، ثم نظر إلى أسفل ورقة إجابة جاره حيث توجد إجابة المسألة ، وجلس في مقعده مرة أخرى وكتب الحل في ورقة إجابته ثم قال للمعلم « أشكرك » .

لقد غش كل من سامى وحسن من زميلهما الجالس على يسارهما خلال

الاختيار. ولكننا نترصل إلى معلومات قيمة من الوصف المطول لأننا وصفنا طريقة حدوث السلوك وسوف تفيدنا هذه البيانات في وضع استراتيجيات التدخل والضبط. وواضح أن لدى كل منهما قيما مختلفة عن المدرس، وعلى هذا الأساس لابد أن تكون عملية تعديل سلوك كل منهما مختلفة (أى إنقاص الغش ومعالجة علاقة المدرس بكل من سامى وحسن) :

ومن المزايا الهامة للدخل السلوكى ، أنه يركز أساساً على أداء الفرد للعمل الذى كلف به . وقد نتوصل من خلال تقويمنا لمجموعات كبيرة من الأطفال أو التلاميذ إلى معايير، ولكننا لا نرودنا بالشئ الكثير عما يشير إليه كأمثلة لدى طفل فرد ، أو ربما يترك على الاستمرار في هذا السلوك . إن تقدير السلوك غير الجيد عند الأطفال ، لا يترك لهم الفرصة للتعبير عن هذا الأمر بل يجب أن يترك لهم الفرصة للتعبير عن هذا الأمر بل يجب أن يترك لهم الفرصة للتعبير عن هذا الأمر . فالأغراض الإيديولوجية إذن تنبئ إلى تشخيص الحالات الفردية وتحديد خصائصها ، ولا تنبئ إلى وصف الاتجاهات الأساسية في الاتجاهات (وهو غرض معيارى أو ناموسى normative) . وما لم يكن وصفنا أفرادى ومتميز ومحدد، فقد لا تتلاءم خططنا التعليمية معها كانت تمررت مع ما يحتاجه طفل معين ، وبالتالي قد يتسبب الطريق السديد .

وكتابة الأوصاف السلوكية بهذه الصورة التى نقترحها ليست عملاً سهلاً ، ولكننا نعمل ضرورى إذا أردنا التوصل إلى تقديرات تساعدنا فى عملنا مساعدة حقيقية . وهذا النوع من الكتابة سوف يزيد من حساسيتك فى ملاحظة السلوك ويعيدك لأنواع المألوفة من تقدير السلوك . وإليك بعض التوجيهات التى تساعدك فى وصف السلوك :

١ - ركز على سلوك الطفل الذى تلاحظه وعلى الموقف الذى يوجد

فيه ولا تسجل أى وقائع خارج المجال السلوكى للطفل . غير أنه إذا تحدث طفل آخر مع الطفل الذى تلاحظ سلوكه ، فعليك تسجيل هذا التفاعل . وفضلاً عن ذلك فإن من المفيد أن تصف المواقف التى تتوقع عادة أن تثير سلوك الطفل . على سبيل المثال : استمر آدم فى عمل واجبه المدرسى فى الحساب ، بعد أن ترك المعلم حجرة الدراسة ، وقد كان التلاميذ يحرون حوله فى الحجرة ، ينبغي أن تسكتب فى التقرير عن الضوضاء وتصنف الموقف على الرغم من أن آدم فيما يبدو لم يتأثر بهذا الجرى وما يحدثه من ضوضاء . وهكذا فأنت تسجل فى التقرير ما يعمل به الطفل وما يعمل به الآخرون ، مما يتوقع أن يكون له تأثير على سلوك الطفل .

٢ — صف أساليب الطفل أو ما يمتد به في الدمارك وطريقة أولئك الذين يتعاملون معه . أنت تدر أن كل شيء يتقدم به التلميذ قد يتم بطريقة أو أخرى . فالأداء الذى أنت تلاحظه فى الأعمال والأنشطة قد يتغير مع التفاعل . فإذا كان المعلم ما يمسأ كتاباً فإليك أن تصنف ما يمتد به فى القراءة أو كيف يقرأ ويشتمل القراءة جيداً . وإذا رفع طفل يده ، فتصنف كيف فعل ذلك . وقد يكون من المستحيل أن ترى جميع الأنماط السلوكية التى يقوم بها الطفل ، أو أن تصنف بدقة الطريقة التى انغمس بها الطفل فى ذلك . وإذا كان الأمر كذلك ، فلتسجله ، فهذا أفضل من عدم تسجيل شيء على الإطلاق . ولا يحدث سلوك الأطفال جميعاً بطريقة غير عادية ودرامية ، وليس كل ما يفعله الطفل ، يقوم به فى اختيال . أو يبطه . أو يضيق . فكثيراً ما نكون السلوكيات عادية مألوفة وشائعة ، وفى هذه الحالات لا بد أن تسجل الوصف الذى يصدق فى التعبير عنها .

٣ — سجل كل شيء يعمل به الطفل . كلما كان ذلك ممكناً . وجميع (٣ — السلوك)

أنواع السلوك تثير الاهتمام . والسلوك العادى جدا يمكن أن يكون هاماً كالسلوك النادر .

٤ — صف الوقائع السلوكية فى تسلسلها . وينبغى أن تجعل السجلات السلوكية متصلة ومستمرة . ولا تترك سلوكاً غير مكتمل فإذا وقب الطفل ، فلتأكد أنك سجلت جاوسه مرة أخرى . وإذا رفع يده لى يذهب إلى دورة المياه فصف نزول يده قبل أن يترك مقعده (مالم يكن ذاهباً إلى دورة المياه رافعا يده — وينبغى أن تسجل مالم لاحظ بدقة) .

٥ — اكتب أوصاف السلوك بطريقة إيجابية فمن الأفضل أن تكتب « كامل أجاب عن سؤال المدرس بصوت منخفض » بدلا من أن تكتب « كامل لم يرفع صوته عاليا عندما أجاب عن سؤال المدرس » .

٦ — حاول ألا تكتب وتعبر عن أكثر من عنصر سلوكى واحد فى الجملة الواحدة ، إلا إذا كنت تصف عناصر سلوكية متميزة وقصيره ومتابعة (انظر النقطة رقم ٧) وينبغى على أية حال ، أن تحتوى معظم الجمل على وصف كامل للعنصر السلوكى ، وكيف تم أدائه والموقف الذى حدث فيه ، ولا تزيد عن ذلك شيئا .

٧ — سجل الزمن الذى تحدث فيه وحدات السلوك ولا تكتب ملاحظات فى وحدات زمنية مصطنعة . دع السلوك نفسه يوضع الحدود . وعلى سبيل المثال لا تفعل ما يأتى :

٩١٢ توفيق بدأ فى عمل واجب الحساب .

٩١٣ توفيق ما يزال يعمل فى واجب الحساب .

والأفضل أن تكتب على النحو التالي :

٩١٢ كات المعلم توفيق بحل تمارين في الحساب فكشرك قليلا ولكنه بدأ في قراءة التعليمات في أول الصفحة .

٩١٥ وضع توفيق قلبه على درجه محدثا صوتا . وأغلق كراسة الواجب ورفع يده مخاطبا المعلم دون أن ينادى المعلم اسمه . لقد أتمت الواجب، وهذا الوصف يدلنا على أن توفيق أنهى واجب الحساب في ثلاث دقائق وهذه المعلومة مسجلة في الزمن المبين لوحداث السلوك . ولم يكن تسجيل الزمن مصطنعا ولا تعسفيا .

٨ — لا تقدم تفسيرات للسلوك عندما يكون المطلوب هو الوصف فقط . واستخدم لغة سهلة ولا تنظر . أما إذا كان المطلوب الوصف والتفسير . فليكن ذلك في جزئين منفصلين في التقرير الذي تكتبه .

استمارة وصف السلوك

اسم الملاحظ : م . عبد الخالق .

الطفل المستهدف : ف عبد الرحمن . .

الموقف الذي حدث فيه الملاحظة : حصة الجغرافيا في الصف الأول الإعدادي وقد ناقش المدرس الواجب وهو جغرافية قطر .

الوصف :

كتب المعلم الواجب على السبورة : رسم خريطة قطر وبيان معالم المناطق الجغرافية الهامة على الخريطة . أزاح ف عبد الرحمن مقعده إلى الخلف وأعلن بصوت مرتفع أنه لن يعمل هذا الواجب ويحتفل أن هذا العمل لم لأنه لا يجيد رسم الخرائط . وبعد أن التفت إليه زملاؤه في الصف

بدأ في رسم الخريطة . ولقد قام بالرسم لمدة ست دقائق وقد توقف مرة واحدة عن العمل لسعاله . وبعد الانتهاء من رسم الخريطة ، بدأ يتحدث إلى جاره ، وهو تليذ خجول يدعى جاسم . ثم علق متعجباً بصوت مرتفع أن جاسم لا يعرف العمل الذي يقوم به . وفي نفس الوقت تقريباً وقف ليضئ إلى مبرة الأقلام ليبري قلبه . ولكنه تعثر لأن مجدى اعترض سيره . توجه إليه بضربة أخطائه فضربه على رأسه . تراجع ف . وابتسم وقال أعرف اسمك وسأبلغ المعلم . انحنى مجدى بعيداً عن مقعده وضح يده نحو ف . الذي عاد مسرعاً إلى مقعده وسط ضحك زملائه المجاورين له طلب المعلم من الصاب الهدوء لانتهاء من رسم الخريطة .

لقد التزم محمد عبد الخالق بالتعليمات من عدة وجوه :

١ — أن الوصف يركز على العناصر السلوكية التي حدثت في الموقف الذي يلاحظه . فهو لم يصف على سبيل المثال ما يجري من أنشطة في ملعب المدرسة وكان يمكن رؤيته من خلال نافذة الفصل .

٢ — وقد سجل العناصر السلوكية في التابع والسلسل الذي حدثت فيه .

٣ — وقد سجل العناصر السلوكية وعبر عنها بطريقة موجبة .

٤ — وسجل سلوكاً واحداً في كل جملة في معظم الحالات .

ولكن هذا الوصف ابتعد عن هذه التعليمات في النواحي التالية :

١ — ينبغي أن يسجل الزمن الذي حدثت فيه هذه الوقائع السلوكية . صحيح أنه ذكر أن رسم خريطة قطر قد استغرق ست دقائق بالنسبة لهذا التليذ ولكن ماذا عن الأنشطة الأخرى؟ إن الصيغة التي اقترحناها تتطلب رصد الزمن وتحديد عند بداية كل فترة قصيرة .

٢ — هناك عدة مواضع : هذا السرد كان يمكن أن يزيد في الوصف أن يوضح الصورة توضيحاً أكبر . على المثال لقد قرر الملاحظ أن هذا التليد بدأ في رسم الخريطة . وقد يكون من المفيد أن نعرف طريقة رسمه أو مدخل هذا العمل ، ثم إن هذا الوصف يحتوي على احتكاك بين التليد وآخر . والالتفات إلى تفاصيل أكثر عن هذه الواقعة يوضح طبيعة هذا التبادل للضربات أو هذا الاحتكاك .

٣ — حين يجري حديث أو حوار لابد من تسجيل هذه الاستجابات حرفياً . مثلاً هذا التليد ف . عبد الرحمن أعلن بصوت مرتفع أنه لن يرسم الخريطة ماذا قال بالضبط ؟ أيضاً بعد تحدث هذا التليد مع جاره ماذا قال ؟ لاحظ أن الملاحظ سجل حرفياً ما قاله ف . عبد الرحمن إلى مجدي ، أنا أعرف اسمك وسأبلغه للمعلم .

٤ — والآن نأتي إلى نقطة هامة . إن جزءاً من هذا الوصف يمتد إلى ما هو أبعد من الملاحظة المباشرة ويتضمن تفسيراً شخصياً من قبل الملاحظ . وأول مثال لذلك : ديمتري أن هذا العمل عمل لأنه لا يجيد رسم الخرائط . وهذه الملاحظة التفسيرية ينبغي استبعادها من وصف السلوك . إن هذه الملاحظة هي رأى للملاحظ عن شعور الطفل . وتأملات عما سبب ذلك الشعور ، والنقطة التي نريد التأكيد عليها الالتزام بما نرى ونسمع حين نوصف . ويخطئ الملاحظ مرة أخرى حين يقرر أن جارف . عبد الرحمن تليد خجول ؟ ما معنى خجول هنا هل تعني هذه الكلمة أنه لا يتحدث إلا نادراً إلى زملائه في الصف ؟ إن المطلوب هو تحديد الوقائع السلوكية فقط . أما بقية التقرير فيجنب التفسير ويركز على نحو مباشر على ما نلاحظ .

التمرين الثالث :

لعلك الآن مستعد لكتابة وصف سلوكي . وهذا النوع من الكتابة يمكن أن يكون مجهدا . وهدفنا أن نتمى قدرتك على التركيز على عناصر السلوك العقل ولا تنطرق إلى التفسيرات . وعليك أن تلاحظ سلوكا لأحد الأطفال يستغرق خمس دقائق وأن تحدد الموقف الذي حدث فيه هذا السلوك .

سجل ملاحظات تفصيلية أثناء الملاحظة ولن تستطيع أن تقدم تقريرا بقبولا عن السلوك في تابعه الصحيح .الم تسجل ملاحظاتك . اكتب وصف السلوك بعد انتهاء فترة الملاحظة مباشرة . تأكد من الدقة ومن الترتيب . أعد كتابة هذه المسودة فقد يساعدك هذا على تذكر التفاصيل الجديدة التي قد تمرض للنسيان في كتابه المسودة . واكتب الوصف السلوكي في الصيغة التي سبق أن أثبتناها وهي :

اسم الملاحظ أو المسجل :

الطفل المستهدف :

الموقف الذي حدث فيه الملاحظة :

مدة الملاحظة :

الوصف :

المراجع

1 — P. H. Mussen (Ed.), Hand book of Research Methods in Child Development. New York : Wilcy, 1960.

2 — H. F. Wright, Recording & Analyzing Child Behavior. New York : Harper & Row, 1967.

التمرين الرابع :

دقة الملاحظة

المفهوم الذى يقوم عليه التمرين :

أن هذا التمرين يتيح لنا المجال لمناقشة دقة الأفراد فى ملاحظة الوقائع السلوكية وخصائص البيئة ومدى ثباتهم فى هذا المجال :

المواد المطلوبة : جهاز تسجيل يسهل حمله، والقدرة على التخيل وظروف جوية مناسبة .

التعليمات : اشرح للطلاب أنك سوف تختبر قدرتهم على الملاحظة ، أى مهاراتهم كملاحظين ، وأنت ستطلب من زميل لك أو من أحد الطلاب أن يقود طلاب الفصل فى جولة حول السكينة أو الجامعة لمدة خمس عشرة دقيقة . وبين للطلاب أنه لا توجد خطة مسبقة لأحداث غير عادية ، وأن عليهم خلال الجولة أن يلاحظوا الأنشطة العادية والظروف والملابس التى سوف يمرون بها . وأنه سيطرح عليهم بعد الجولة بعض الأسئلة عن ملاحظاتهم .

وإذا يقوم زميلك أو أحد طلاب الفصل بقيادة الطلاب خلال هذه الجولة فى الحرم الجامعى ، عليك أن تتبعهم على بعد مسافة قصيرة مسافة يمكنك من ملاحظة طلاب الصف والظروف البيئية التى يمرون بها ، وتتيح لك فى نفس الوقت أن تتحدث فى هدوء إلى المسجل دون أن يسمعك طلاب الصف . . ومع المضي قدما فى هذه الجولة سجل ما يقرب من خمسين سؤالاً من ملاحظتك لماتر به المجموعة من وقائع وما يلاحظون من أشياء . (وتستطيع إن أردت أن تحدد الطريق الذى يتبعه هؤلاء الطلاب مسبقاً ، وأن تمر بنفس المسار قبل الجولة بمفردك لتدرب على وضع الأسئلة وتسجيلها) . وعليك أن تسجل بعد كل سؤال

جوابه . وينبغي ان تتناول الأسئلة وقائع وأشياء حقيقية يمكن التثبت منها بطريقة موضوعية .

وفيما يلي بعض الأمثلة التي توضح هذا النوع من الأسئلة :
ما عدد الطائرات التي عبرت المجال الجوي ونحن نسير في ملعب الكاية؟
ما نوع النشاط الذي كانت تقوم به أول مجموعة من الطلاب مررنا بها
أثناء الجولة ؟

أين كان طلاب الفصل عندما أحدثت سيارة النقل صوتا مزعجا ؟
ما لون السيارة التي مرت على طلاب الفصل عند مدخل موقف
السيارات بالكاية ؟

وعليك أن تتجنب الأسئلة التي تستدعي إجابات تتضمن تعبيراً عن
الرأى من قبيل هل كان الجو رائعا ؟ هل شعرت بأن الجو دافئ ؟

وبعد العودة إلى حجرة الدراسة ، أدر المسجل لسماع السؤال الأول ،
وقبل أن يستمع الطلاب للإجابة الصحيحة عنه . واطلب من الطلاب أن
يكتبوا إجاباتهم ويسجلوها على الورق . ثم أسمعهم الجواب الصحيح .
وسجل على السبورة عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة .

المناقشة : وسوف يفسح التتبع في استجابات الطلاب المجال لمناقشة
الموضوعات الآتية :

(أ) ثبات ملاحظات الطلاب .

(ب) مصداقية شهادة الشهود في ساحة القضاء .

(ج) فوائد وضع خطة محددة لجمع الملاحظات وذلك بتحديد البيانات
والمعلومات التي تستهدف جمعها .

(د) إثبات تكرارات الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة للطلاب ومقارنة إجابات المدرس بإجابات الطلاب لتحديد مدى دقة الفئة الأخيرة ينبغي أن يبرز بوضوح أهمية تحديد البيانات التي يراد جمعها قبل الشروع في الملاحظة .

المراجع

1 — L. Bickman . Observatconal Methods In C . Selltiz, L.S. Wrightsman & S. W . Cook, Research Methods in social Relations (3rd ed) New York : Holt, Rinehart & Winston , 1976 .

2— S. J. Huttg. C. Hutt, Direct Observation & Measurement of behavior, Springfield, Ill. Charles C. Thomas, 1970.

3 — M. Levin , Understanding Psychological research . New York : Wiley, 1979 (Chap 11) .

الفصل الثالث

التعلم والسلوك

لعملية التعلم تأثير هام في تحديد سلوك الإنسان والحيوان . ولقد اتضح من الدراسات العلمية . أن كلا من الحيوان والإنسان قادر على تغيير سلوكه حين تتكرر المواقف التي تواجهه أي أنه يتعلم ، غير أن السلوك الإنساني يعتبر نتيجة للتعلم بدرجة أكبر مما نجد عند الحيوانات ومن الصعب أن نجد نشاطاً إنسانياً من الطفولة حتى الشيخوخة لم يتأثر بالتعلم .

والتعلم على وجه العموم عبارة عن العملية التي تؤدي إلى استجابات جديدة أو متغيرة بالنسبة لموقف خبره الكائن الحي من قبل ، أو هو عملية الاستجابة النشطة للثيرات الجديدة ، وقد تسكون الاستجابة المتعلمة بسيطة نسبياً ، أو مركبة جداً كما في تعلم إمساك قلم بحيث تكون سهلة إلى أسفل لوضع علامة على الورق ، أو تعلم مجموعة الحركات المعقدة اللازمة لقيادة سيارة .

الشروط الأساسية للتعلم :

وهناك شروط لازمة لحدوث التعلم مهما كان نوعه ، هذه الشروط لازمة حين يتعلم الطفل ارتداء مطفه ، أو حين يتعلم اللاعب حراسة المهدف في كرة القدم ، أو حين يتعلم الطفل القراءة ، أو حين يتعلم الطالب في معمل علم النفس الأمر الصحيح في المتاهة وهذه الشروط هي :

١ — الدافعية : إن وجود الدافع المناسب شرط أساسي لمعظم أنواع

التعلم إن لم يكن لها كلها ، إذ ينبغي أن تكون هناك حاجة مبدئية أو حافز للبدء في نشاط . إذا أريد أن يحدث التعلم . وقد نضع العمل المطلوب تعلمه أمام الطالب واسكنه لا يتعلم إلا إذا توافر لديه الدافع لذلك ، والدافع ينشط الكائن الحي فيبدأ السلوك ويحافظ على استمراره . وهناك شروط أخرى ينبغي أن تتوافر على أية حال إذا أريد حدوث التعلم ، حتى لو توافر لدى الكائن الحي دافع للتعلم كالتضج مثلا .

٢ — استجابات متعددة : واضح أنه لكي يحدث التعلم ، لابد أن يحدث ما يتعلم . فوظيفة الدافعية أن تدفع الكائن الحي إلى إصدار استجابات كثيرة مختلفة ، ومن بينها الاستجابة التي تتعلم ، والمتعلم عادة ، يصدر استجابة بعد الأخرى مما يوجد في حوزته أو في حصيلته حتى يتوصل إلى التابع الناجح للاستجابات ، ويطلق على هذا التباين في الاستجابة سلوك المحاولة والخطأ . وعندما يكون هذا السلوك قابلا للملاحظة والتسجيل بواسطة المجرى يعرف بسلوك المحاولة والخطأ الظاهر : ويتوقف طول فترة المحاولة والخطأ بالنسبة للإنسان على طبيعة العمل وصعوبته ، وعلى قدرة المتعلم على الاستجابة باستخدام بدائل رمزية ولفظية للأفعال الظاهرة . يقال أنه يستخدم المحاولة والخطأ الكامنة ، مثلا الطالب الذي يمارس جمع الأعداد عقليا ويراجع الإجابة قبل كتابة أى شيء على الورق يستخدم المحاولة والخطأ الكامنة ، وكلما ازداد تعقد الموقف انفسح المجال للتعلم بالمحاولة والخطأ الكامنة .

٣ — التعزيز : يميل الشخص المدفوع إلى تعلم تلك الاستجابات المتبوعة بالأشباع . أى تلك التي تنقص دافعيته أو حافزه ، وهناك مبدأ أساسى للتعلم ينص على أن تحقيق الهدف يقوى الاستجابات السابقة على

ذلك مباشرة . وهذا يزيد من احتمال انتقاء هذه الاستجابات وتكرارها نتيجة لذلك ، حين يحدث الموقف ثانية ، وكثيراً ما نطلق على الأشياء أو المواقف التي أظهرت القسوة على تقوية الاستجابات ، معززات .
reinforcers أو إثابات rewards . والفرض التي تشجع الدافع توفر التعزيز الذي يعتبر لازماً للتعلم .

٤ — التكرار : متى كون الفرد تتابعاً سلوكياً صحيحاً ، فإن التكرار يساعد على الكفاية في الأداء وسهولته ونعومته . وعلى هذا يتيح التكرار الفرص لكي يعمل التعزيز عملة ، وبناء على ذلك تتحسن المهارة ، ويتاح لها أن تصبح راسخة ثابتة ، وينبغي أن نبرز أن التكرار دون دافعية للتعلم قليل القيمة في تحسين التعلم .

العلاقة بين التعلم والسلوك

تختلف كلمة تعلم عن كلمة سلوك فهما لا يعبران عن ظاهرة واحدة . وعلى أية حال . يستنتج التعلم من السلوك . والتعلم في أساسه هو عملية تكن وراء التغير التقدمي في السلوك ، وهو لا يلاحظ في حد ذاته ، وإنما يتعرف عليه على نحو مباشر ، وانقيسه بملاحظته أثره على ملاحظ معينه في السلوك ، ونختار عادة أحد مقاييس الأداء الذي يتغير بحدوث التعلم كمحرك الكفاية فيه ، وتستخدم هذه التغيرات فيما يقاس ، في هذه الحالة كدليل غير مباشر على التعلم . ومحكات الكفاية في الأداء كثيرة ، ومنها عدد الاستجابات في الوحدة الزمنية ، والزمن اللازم للاستجابة على نحو ما ، وحجم الاستجابة ، ودقتها .. إلخ . وفيما يلي نورد أمثلة لهذه المحكات :

(أ) عدد الكلمات التي تكتب على الآلة الكاتبة في فترات زمنية متتابعة المقدار كل منها ٣ دقائق .

- (ب) الزمن اللازم لمروء القط من محارة .
(ج) الزمن اللازم لعبور متاهة من بدايتها إلى الهدف المحدد .
(د) عدد الاستجابات الصحيحة في اختبار الحساب .
(هـ) عدد الأخطاء في المحاولات المتتابعة في تعلم متاهة .

وبما أن الأداء قد يتأثر بكثير من العوامل الغريبة أو الخارجية ، فإن محكات الكفاية التي تستند إلى الأداء قد تعكس عملية التعلم على نحو غير كامل . فالمقايير المشددة مثلا قد تزيد معدل أداء عمل معين . ويمكن أن نستنبط استنباحات غير سليمة من التعلم ، إذا استخدمنا في مثل هذه الحالة معدل الاستجابة أو دددها للاستدلال على التعلم . وهناك عوامل أخرى كال تعب ، والنضج وغيرها قد تؤثر في الأداء وتفسد العلاقة المألوفة بين التعلم ومقدار الاستجابة .

وفضلا عن ذلك ، فإننا حين نستخدم أكثر من محك للكفاية في موقف تعلم ، فإن النتائج التي نحصل عليها بقياس قد تختلف فيما يبدو مع تلك التي تحصل عليها بقياس آخر . ويرجع هذا إلى أن صلة مقاييس الاستجابة بالتعلم يختلف بعضها عن بعض فإذا استخدمنا عدد الاستجابات الصحيحة في اختيار كقياس للتعلم فإننا ينبغي أن نتوقع أن هذا العدد سيزيد بحدوث التعلم . ومن ناحية أخرى إذا قررنا استخدام مقدار الزمن المطلوب لأحداث الاستجابة الصحيحة كقياس للتعلم ، فإن من المتوقع أن يتناقص ما يقاس بتقدم التعلم ، وكل نوع من أنواع هذه القياسات يعكس عملية التعلم بطريقة : ومع هذا فقد يبدو في ظاهره مختلفا عن الآخر اختلافا تاما . في الحالة الأولى نحصل على عدد يدل على زيادة المتغير وفي الثانية نحصل على عدد يدل على نقصان متغير آخر .

وهذه الاعتبارات تبين لنا وجوب التحوط والحذر عند القيام باستنتاجات عن التعلم من ملاحظتنا للاداء ، وينبغي على المجرى أن يختار بحك الكفاية الذى يناسب التعلم فى الموقف الذى يعالجه ، فحين يتعلم فرد حل لغز معقد وله حل واحد صحيح فإنه لا يمكن استخدام عدد الاستجابات الصحيحة كمقياس للتعلم لأنه لا يوجد إلا استجابة صحيحة واحدة ، وقد يكون المقياس الأصح هو اتخاذ الزمن اللازم لحل اللغز . وبالنسبة للأعمال التى تتطلب كثيراً من الاستجابات كحفظ قائمة من المفردات ، قد يؤخذ عدد الاستجابات الصحيحة فى كل محاولة على أنه أفضل مقياس للتعلم ، وقد يكون الوقت اللازم لتعلم القائمة الثانية مقياساً أقل دقة فى تعبيره عن التعلم .

ويمكن فهم خصائص معينة لمنحنيات الاداء التجريبي على نحو أفضل حين تتضح العلاقة بين السلوك والتعلم ومنحنى الاداء كسجل للسلوك قد يتأثر بعوامل كثيرة غير التعلم ، كصوت جرس ، أو بوق سيارة ، أو قلم مكسور أو غير ذلك من العوامل غير ذات الصلة بالتعلم . والتى قد تجعل منحنى الاداء غير منتظم وقد نجد أن عدم الانتظام هذا بالنسبة لآى فرد هو القاعدة وليس الاستثناء . ونحن نجد على أية حال فى مواقف التعلم المضبوط أن من الأسلم افتراض أن معظم الذبذبات فى الاداء ترجع إلى عوامل عشوائية غير تعلية ، فعملية التعلم التى نستنبطها من الاداء عملية منتظمة . وهذا الانتظام يتيح رؤية الاتجاه العام نحو التحسن والتقدم فى معظم منحنيات الاداء .

إن عدم الانتظام الذى يرجع إلى العوامل الخارجية ، والاتجاه العام الذى يرجع إلى التعلم خاصيتان يمكن إدراكهما معاً فى مواقف التعلم

في الحياة اليومية ، ففي تعلم كرة السلة قد يختلف الفرد من يوم إلى آخر في عدد الكرات التي يسجلها ، وقد يرجع هذا إلى ظروف مثل السهر في الليلة الماضية ، والعمل المصنّى السابق على وقت اللعب ، وأحوال الجو وغير ذلك ، ومع ذلك سوف يلاحظ اطراد في التحسن باستمرار التدريب وهذا التحسن العام يدل على أن تعلما قد حدث .

وعند دراسة عملية ، من المرغوب فيه حذف النباين الذي يحدث في منحنيات الأداء والذي يرجع إلى عوامل غير تعلبية على قدر الإمكان ، ويحدث هذا تجريبيا بضبط موقف التعلم ضبطا دقيقا ، وهذا يتم بالطريقة الاحصائية أيضا ، باستخدام متوسط الأداء لمجموعة من الأفراد بدلا من استخدام درجات فرد واحد ، فمنحنيات الأداء الجمعى توضح الاتجاه العام للتعلم ، وذلك لأن أثر العوامل العشوائية غير التعلبية يقل نتيجة لحساب متوسط تقديرات كثيرة ، وبينما نجد أن منحنى أداء الفرد يذبذباته المختلفة يمثل السلوك خلال التعلم تمثيلا أقرب إلى الواقع إلا أن تقديرات الأداء الجمعى تؤدي إلى عمل منحنى أكثر نعومة ، وتصوير الاتجاه العام لعملية التعلم على نحو أفضل من التقدير الفردى .

منحنيات التعلم

يمكن قياس التغيرات في الأداء في موقف التعلم قياسا كليا ، كلاحظنا من قبل ، وذلك باختيار محك للكفاية ، مثلا عدد الأفعال أو الوحدات السلوكية التي تحدث في الوحدة الزمنية . وملاحظة ما يطرأ عليها من

تغير . وعلى الرغم من أن هذا يتطلب في العادة استخدام أساليب خاصة في معمل علم النفس ، إلا أن العملية التي تدرس في المعمل هي أساسها ما يحدث في الحياة اليومية . فالتعلم إذن عنوان مربح للعملية التي نخشى وراء خصائص معينة لسلوك متغير نلاحظها أو نقيسها .

ومنحني تعلم الأداء وسيلة توضح ما يحدث من تقدم في التعلم ، ونلاحظ في الجدول رقم (١) تقديرات حصل عليها المفحوص خلال فترات متتالية مقدار كل منها دقيقة ، وكان خلال هذه الفترات تقوم بتحديد الأرقام الصحيحة التي تقابل أشكالاً هندسية وذلك بعد نزولهم بمفتاح يحدد هذه العلاقة ، ومحك الكفاية هو عدد الأشكال الهندسية التي يتوصل إلى ما يقابلها من أعداد في فترة دقيقة واحدة .



(٤ - السلوك)

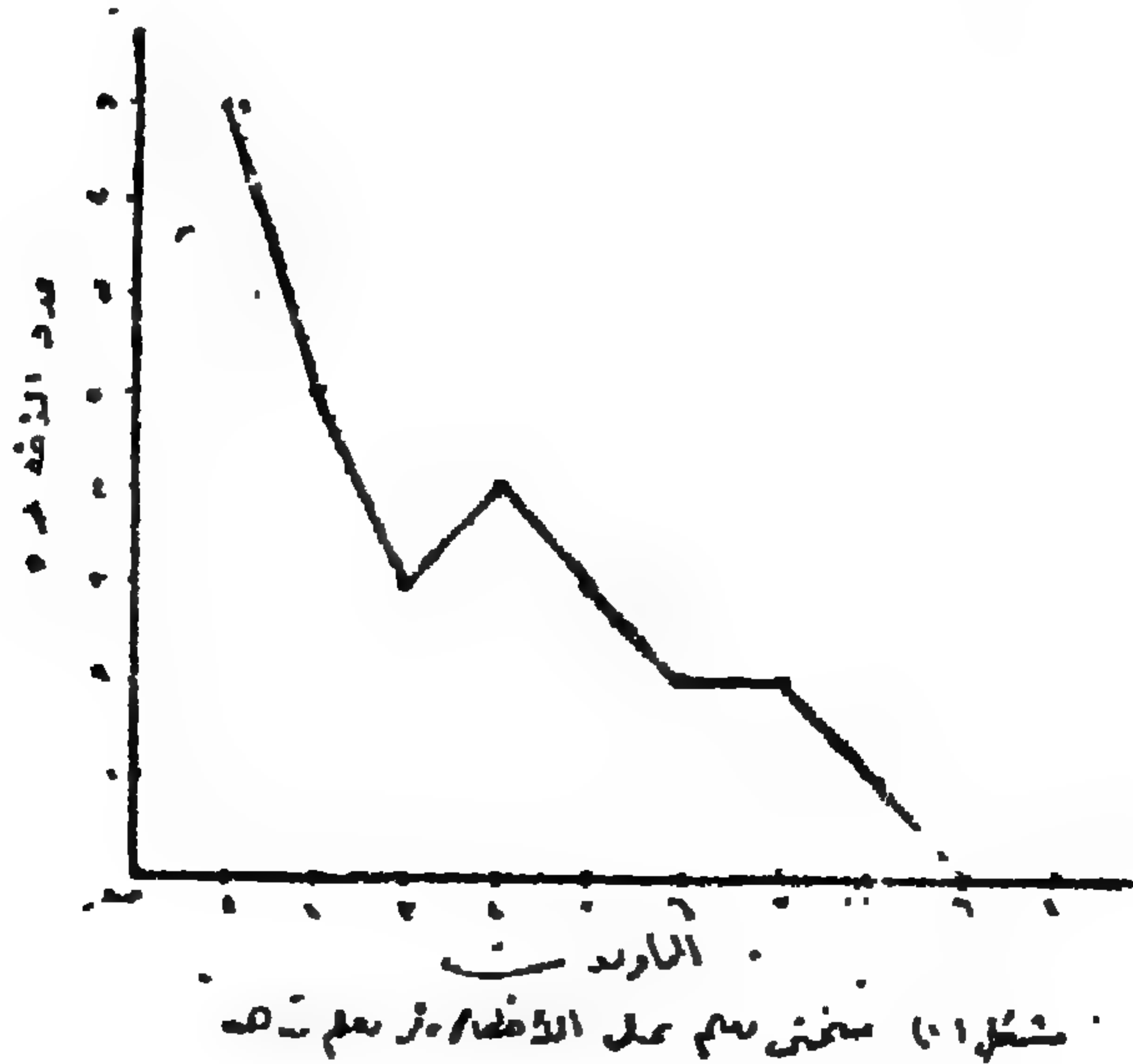
الجدول رقم (١)
عدد الأرقام المقابلة للأشكال الهندسية التي توصل إليها (أ)
في فترات الممارسة المتتالية

| رقم المحاولة | عدد الأرقام | رقم المحاولة | عدد الأرقام |
|--------------|-------------|--------------|-------------|
| ١ | ٤١ | ١١ | ١٦٣ |
| ٢ | ٧١ | ١٢ | ١٦٧ |
| ٣ | ٩٣ | ١٣ | ١٦٠ |
| ٤ | ١١٠ | ١٤ | ١٦٦ |
| ٥ | ١٢٤ | ١٥ | ١٧٠ |
| ٦ | ١٤١ | ١٦ | ١٧٧ |
| ٧ | ١٤٤ | ١٧ | ١٧٦ |
| ٨ | ١٥٤ | ١٨ | ١٨٥ |
| ٩ | ١٤٩ | ١٩ | ١٨٧ |
| ١٠ | ١٦٥ | ٢٠ | ١٦٩ |

ولكى نرسم منحنى للأداء، نرسم الأحداثى السينى (الأفقى)،
والأحداثى الصادى (العمودى) على ورق مربعات، ويطلق على نقطة
تقابلهما نقطة الأصل وهذا النوع من الورق مقسم ضوئياً وعرضياً إلى
سنتيمترات ومليمترات. وقد تعبر عن كل وحدة بمسافة ضوئياً سنتيمتر
واحد، أو بجزء من السنتيمتر أو أكثر ذلك أن اختيار الوحدات مرهون
بسمية الحيز الذى نرسم فيه، والقيم التى نريد تمثيلها. ويحسن أن يكون
عرض الرسم أكبر قليلاً من ارتفاعه. أى أننا فى هذا المثال سنقسم المحور
الأفقى (الأحداثى السينى) إلى وحدات بحيث تمتد المحاولات المتتالية إلى
نهاية الخط القاعدى. وينبغى أن توضع المحاولة الثانية بحيث تبعد عن المحاولة
الأولى بمسافة تساوى بعد المحاولة الأولى عن نقطة الأصل. تسم المحاور الرأسى

(الأحداثى الساتى) إلى وحدات بحيث أن النقطة التى تبين أكبر عدد من الاستجابات الصحيحة (عدد الأرقام) تقابل قمة الأحداثى العصادى . وابدأ هذا المحور بقيمة أقل قليلا من تقدير المحاولة الأولى (١٤ رقما) أو بصفر إذا كانت بعض القيم صفرية أو قريبة من الصفر . اكتب أرقام المحاولات وأرقام المقياس العامودى فى الأماكن المناسبة بجوار النقط الموضحة فى الشكل واكتب تحت الأحداثى الأفقى ، المحاولات ، وبجوار الأحداثى العامودى ، مقدار ما أنجز ، أو عدد الأرقام .

وإذا كانت الوحدات التى يمثلها المحور العامودى بعيدة عن الصفر . فمن المريح توضيح ذلك بقطع هذا المحور لتوضيح أن القيم المبينة عليه بعيدة عن الصفر بعداً كبيراً وعندما تستخدم مقاييس معينة للتعليم (عدد الأخطاء فى المحاولة أو مقدار ما يتم فى وقت محدد) يمكن أن يوجد تقدير مقداره صفر وفى حالات أخرى حيث تستخدم مقاييس أخرى للتعليم (الزمن المستغرق لإتمام الأداء) — يعتبر الحصول على تقدير مقداره صفر أمراً مستحيلاً لأنه من غير المتصور أو المعقول أن يقوم فرد بعمل فى صفر من الوحدات الزمنية .



وفي كثير من الحالات . حين يستخدم الزمن كقياس للتعلم فإن الزمن الذي تستغرقه المحاولة الأولى يكون عادة كبيراً جداً بمقارنته بالزمن المطلوب للمحاولات الأخرى، فقد يكون الزمن المطلوب للمحاولة الأولى ٨٠٠ ثانية . بينما المطلوب للمحاولة الثانية ٧٥ ثانية فقط والزمن المطلوب للمحاولات التالية أقل فأقل حتى يصل إلى الحد الأدنى ١٤ ، ١٥ ثانية في المحاولة ، وعند رسم هذا المنحنى يجب أن نلاحظ أننا إذا قسمنا الأحداثى الصادى إلى ٨٠٠ وحدة ، فإن المنحنى سوف يظهر إنخفاضاً مفاجئاً بين المحاولة الأولى والمحاولة الثانية ثم يستوى بحيث يصبح مستقيماً تقريباً في بقية المحاولات ، ولما كنا قد نفترض أن هذا الخط ليس تمثيلاً صادقاً لتقدم في التعلم ، ولما كان الزمن المطلوب للمحاولة الأولى قد يكون مرهوناً بعوامل الصدفة وليس راجعاً للتعلم . فإننا نكسر الأحداثى الصادى قريباً من القمة ، ونضع القيم المتطرفة فوق الكسر وبذلك تكون أعلى قيمة على الخط غير المكسور هي قيمة المحاولة الثانية أو الثالثة ، وتوضع القيم المتطرفة فوق الكسر ، والخط الذي يربط بين هذه القيم (المنحنى) يكسر عند نفس النقطة الموازنة لنقطة الكسر في الأحداثى الصادى .

ضع على كل جدول رقماً وعنواناً ، وكذلك على كل شكل ، وإذا كان الجدول صغيراً كالجدول رقم (٢) فإنه يمكن وضعه في قمة الصفحة التي تحتوى على الرسم البياني . وإلا ضعه على صفحة مقاربا للشكل بقدر الإمكان .

ومنحنيات التعلم ترتفع من أدنى اليسار إلى أعلى اليمين كما في شكل (١) أو تنزل من أعلى اليسار إلى أدنى اليمين كما في شكل (٢) ، ويلاحظ على وجه العموم أن المنحنى (١) يصعد حين يدل المحور الرأسى على مقدار

ما ينجز في كل فترة ممارسة كما في الشكل (١) وينزل المنحنى حين يبين المحور الرأسي من الرسم مقدار الوقت اللازم لكل وحدة عمل ، أوحين يبين عدد الأخطاء في كل محاولة من المحاولات المتتابعة .

الجدول رقم (٢)

عدد الأخطاء التي قام بها الشخص (أ)

في المحاولات المتتابعة في تعلم متادة بسيطة

| | | | | | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| المحاولات | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ |
| عدد الأخطاء | ٨ | ٥ | ٣ | ٤ | ٣ | ٢ | ٢ | ١ | ٠ | ٠ |

وتكشف دراسة المنحنى في شكل (١) ، وفي شكل (٢) عن حقائق هامة بمعدل التعلم ، وانتظام التقدم من محاولة إلى أخرى : وواضح أن أسرع الخطوات في تحقيق الكفاية تلك التي تتم في المحاولات المبكرة ، ويلي ذلك سلسلة من فترات الممارسة التي يتحقق فيها بالتأكد متماير أقل من التحسن . ثم تد يحدث بعد ذلك ارتفاع متسق من حيث الكفاية في المحاولات الأخيرة ، ويدل الارتفاع المستمر في الشكل الأول خلال المحاولات القليلة الأخيرة على أن في الامكان حدوث تحسن بعد المحاولة العشرين . أما في المنحنى الثاني فإن أعلى درجة ممكنة من الكفاية كما تظهر في تناقص عدد الأخطاء قد تحققت في المحاولة (٩) ، وعلى الرغم من أن الاتجاه العام في كلا المنحنيين هو نحو التحسن في الكفاية فإن اتجاه الأداء من محاولة إلى محاولة أخرى غير منتظم ، وخاصة في أجزاء معينة من سلسلة الممارسات ، والواقع أن مستوى الكفاية في بعض المحاولات لم يصل إلى مستواها في محاولات سبقت بالنسبة لها .

ماهى الخصائص التى تمثل منحنيات التعلم أفضل تمثيل ؟

لقد رأى كثير من الكتاب أن منحنى التعلم الشائع يتميز بمعدل أولى سريع التحسن يابيه معدل من التحسن أبطأ فأبطأ بالمضى قدماً فى التعلم ، ومثل هذه المنحنيات كثيراً ما تكشف بعد عدة محاولات عن هضبة أو استواء يليه ارتفاع ثان ، وهناك عدة عوامل تؤثر فى شكل منحنى التعلم ومن بينها :

- ١ — طبيعة الوظيفة المقیسة .
- ٢ — محك الكفاية (وحدة القياس) .
- ٣ — قدرة الشخص .
- ٤ — الظروف التجريبية مثل وجود أو عدم وجود مثيرات مشتتة ، والتعب والدافعية القوية .. الخ .
- ٥ — الأساليب التى تتبع فى رسم المنحنى .

وتقترب منحنيات التعلم عادة من شكل من الأشكال الأربعة التى تظهر فى الشكل (٣) . ففى أ نجد أن المنحنى يتخذ اتجاهات متصاعداً ، وقد يتخذ اتجاهات تنازلياً كما فى الشكل السابق (٢) ، إذ أن معدل التعلم يتسم بالتعجيل السالب أى أن التحسن فى الكفاية من محاولة إلى أخرى يتناقص كلما طالت سلسلة المحاولات . وبعبارة أخرى فإن التحسن فى الكفاية من المحاولة الثانية إلى المحاولة الثالثة يكون أقل من التحسن الحادث من المحاولة الأولى إلى الثانية ، والنحسن من المحاولة الثالثة إلى الرابعة أقل مما وجد بين الثانية والثالثة .. الخ . وعدد الأرقام المقابلة للأشكال الهندسية فى كل وحدة زمنية يودى إلى منحنى من هذا النوع .

ويبين المنحنى ب' من الشكل (٢) تعجيلا إيجابيا . أى أن معدل التحسن أو الزيادة في الكفاية من محاولة إلى أخرى يزيد كلما امتدت المحاولات . ونحصل على هذا النوع من المنحنى بالنسبة لنعلم السير على حبل ، وعندما يكون محك التحصيل هو عدد البوصات التى يشيها الشخص فى كل محاولة قبل السقوط من فوق الحبل ، وتعتبر المنحنيات ذات التعجيل الإيجابى الحقيقى ، والتى لا تكون انعكاسا لطريقة رسم المنحنى نادرة . والشائع أن نجد أن التعجيل الإيجابى الذى يستمر فترة طويلة نسبيا ، يليه تعجيل سلبى ، أى أن التعلم يتقدم ببطء فى البداية . ثم يسرعه أكبر ثم أبطأ مرة أخرى . ويؤدى هذا إلى منحنى على شكل حرف S مشابه للمنحنى ج فى الشكل (٣) وحفظ الشعر يؤدى إلى هذا المنحنى حيث تكون الدرجة هى عدد الآيات التى يمكن استرجاعها بعد كل محاولة . وفى بعض الأحيان نجد أن منحنى التعلم يمشى فى خط مستقيم دالا على أن التعجيل صفري كما فى المنحنى د من الشكل (٣) . وهذا المنحنى الخطى قد نجده فى نعلم تقاذف كرتين (أى الاحتفاظ بإحدى الكرتين فى الهواء فى الوقت الذى يسلك فيه الفرد بالكرة الأخرى ليقذفها إلى الهواء) . عندما نكون الوحدات على الخط السبى هى المحاولات وتعبّر كل وحدة عن عدد متساو من الرميات إلى الهواء . وهذا المنحنى نادر جدا ، ويوجد التعجيل الصفري فى التعلم عادة خلال عدد قليل من المحاولات بين سلسلة أطول من المحاولات . وأكثر أنواع منحنيات التعلم شيوعا تلك التى تنقسم بالتعجيل السالب .

أد التحليل السليم لمنحنيات التعلم يتطلب الالتفات إلى أمرين: الحدود النفسية ولوجية والهضاب . والحد النفسيولوجى هو مستوى الأداء فى أى عمل حركى - الذى لا يستطيع المتعلم أن يتعداه بسبب وجود حدود فزيقية مناسبة للسرعة أو غيرها من الانجازات التى تعتمد على الاعصاب

وعضلات الكائن الحي . مثلاً إذا كانت الاستجابات هي حركات اليد الكتابة ، فليس هناك حد فيبقى أعلى للسرعة التي يمكن أن تصل إليها اليد وعلى أية حال ، فإننا لا نجد في ظروف الحياة اليومية . ولا في العمل ، أن الكائن الحي يستجيب يعمل وفقاً لحدوده النهائية في الأداء ، حتى بعد ممارسة طويلة . والحقيقة أننا نجد في أعمال مثل الكتابة على الآلة الكاتبة ، والكتابة التلفزيونية ، حتى بعد سنوات من الممارسة أن الفرد لا يصل إلى أعلى مستوى للأداء ، ولو أننا استحدثنا طرقاً أفضل للعمل ، أو زدنا الدافعية عن طريق التنافس ، فإننا سنجد أن المتعلم يتقدم إلى تحصيل أكثر كفاءة ، وعلى الرغم من أن هذا يصدق على كل من الأعمال البسيطة والمركبة ، إلا أن الحد الفسيولوجي يكثر احتمال الوصول إليه في الأداء السهل . أى في الأعمال البسيطة ، فالممارسة الطويلة في توزيع أوراق اللعب ورقة ورقة يقترب باللاعب من حده الفسيولوجي عن الممارسة الطويلة للكتابة على الآلة الكاتبة .

أما عن الفترات الزمنية التي لا يظهر فيها تحسن في الكفاءة ، أو التي يكون التحسن فيها قليلاً . والتي تبدو في المنحنى على شكل خط مسطح . يستمر خلال عدة فترات للممارسة فيطلق عليه هضاب . وهناك هضبة في الشكل (١) تستمر من المحاولة ١٠ إلى المحاولة ١٤ ويتبع هذه الهضبة تحسن لاحق في الكفاءة : وتظهر الهضاب في المنحنيات التي تمثل التحسن في تعلم الآلة الكاتبة والتلغراف ، ورمي الكرة المعقدة وغيرها من الأدوات المعقدة : وهي تظهر مرات أقل في منحنيات التعلم للأعمال البسيطة : ولقد افترضت تفسيرات مختلفة للهضاب في منحنى التعلم ، ومن بينهم التفسيرات التالية :

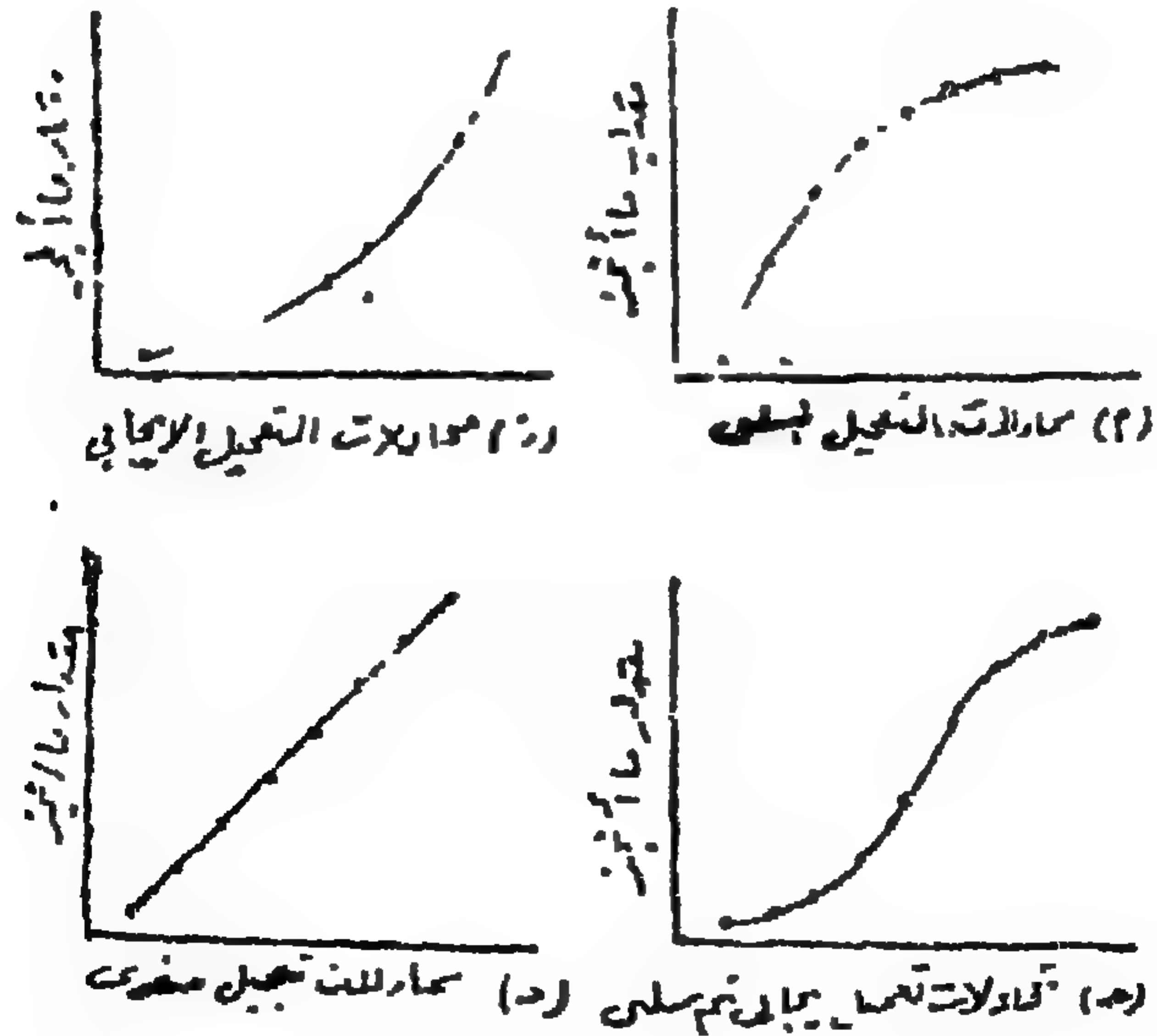
١ - النظرية القائلة بوجود نظام هرمي مدرج من العادات : نفترض

أنه عند تعلم عمل معقد ، تكتسب الوحدات البسيطة أولاً كأساس ثم تتكون الوحدات الأعلى . وعلى هذا يتطلب الاستقبال التفرافي للكلمات اتقان عادات الحروف ، فينعكس التأخر الذي يحدث أثناء اتقان هذه العادات في فترة عدم التحسن في منحنى التعلم .

٢ - بعد ممارسة العمل التعليمي بعض الوقت يفقد المتعلم حماسه . وتنقص الدافعية وتحدث الهضبة نتيجة لما يترتب على ذلك من التراخي في بذل الجهد .

٣ - ترجع الهضاب إلى الجهد الزائد الذي يساء استخدامه ، أو إلى استنارة انفعالية أو تعب .

لاحظ أن الهضاب التي تنطبق عليها هذه النظريات . توجد فقط في منحنيات التعلم الفردية ، أما الهضاب في المنحنيات التي تمثل درجات أداء



الجماعة وتشتق من وسيط أداء الجماعة أو متوسطها فترجع في الغالب إلى طريقته حساب المتوسط .

ويظهر منحنى تعلم الجماعة القائم على متوسط درجات أفرادها أو وسيطها إنظاماً أكبر في اتجاه التحسن أكثر من المنتجات الفردية .

طريقة كتابة التقرير عن التجربة

ينبغي أن يشمل التدريب على الإجراءات التجريبية قدرأ من التدريب على عرض بيانات ومواد التجارب بطريقة معيارية . وهذه الصورة القياسية مطلوبة سواء كتب التقرير في كراسة معمل علم النفس ، أم قدم للنشر في مجلة علمية ، وقد تتغير محتويات التقرير من ميدان علمي إلى آخر غير أن صيغته لها من الاطراد ما يجعلنا قادرين على تحديد القواعد التالية التي ينبغي أن يراعيها كل تقرير ، وبالتالي يمكن الحكم على جودة التقرير أوردائه في ضوء هذه القواعد . وفيما يلي نذكر متطلبات التقرير العلمي المقبول :

العنوان : ينبغي أن يعبر العنوان المنتقى في وضوح شديد عن طبيعة التجربة وينبغي أن يظهر على الصفحة الأولى من التقرير على الغلاف إن وجد .

المشكلة : أنها صياغة للغرض من التجربة وللغرض التي ستوضع موضع الاختبار فيها . وينبغي أن تكون هذه الصياغة موجزة وتنصب على المشكلة مباشرة . وينبغي أن تبين ما يقاس أو ما يقام البرهان عليه أو ما يدحض . وينبغي أن يتحدد الهدف من التجربة قبل البدء فيها أو البرهنة على صحة أو خطأ فرضها وهذا يساعد على تحديد الاجراءات الموصلة إلى الهدف المعين ، ويساعد على اقتصاد الوقت الذي قد يضيع في نشاطات جانبية مثيرة للاهتمام وإن لم تعمل بصلب موضوع المشكلة .

الجهاز والأدوات : يجب وصف المواد المستخدمة في التجربة وإثباتها .
وفي حالات كثيرة يكفي ذكر أسمائها ، لأن الوصف متوافر في مصادر
علمية أخرى .

الطريقة : إن الوصف الدقيق للطرق والإجراءات المتبعة في جمع
البيانات ضرورة مطلقة ، والحق أنه في معظم الحالات ، تكون الطريقة
هي الأساس الوحيد للتوصل إلى تفسير سليم للبيانات . وينبغي أن يشمل
وصف الطريقة على التعليمات التي القيت على المفحوصين حرفيا . وتسجيل
الظروف التي تم تنفيذ التجربة في ظلها . وينبغي أن يكون هناك أيضا
إشارة إلى جميع الإجراءات التي تتخذ للتعرف على المتغيرات التجريبية
وضبطها مثلا : آثار التعب ، والتعلم ، والدوافع .

النتائج والمناقشة :

توضع جميع البيانات في هذا الجزء من التقرير . وقد تكون هذه في
صورة بيانات كما تم الحصول عليها أصلا ، أو بيانات مشتقة من البيانات
الأصلية . والبيانات الأصلية هي ما لوحظ أو ما سجل من ملاحظات خلال
إجراء التجربة فعلا . والبيانات المشتقة هي الأشكال والرسوم البيانية ،
والمقاييس التي تنتج عن معالجة البيانات الأصلية رياضيا ، أو بأسلوب
مقنن آخر . وقد يترتب على هذه المعالجات نتائج صناعية ، ولذلك فإن من
المنصوح به دائما تقديم البيانات الأصلية مصاحبة للتقرير ، وتنقسم
البيانات إلى قسمين . أحدها بيانات كيفية ، إجابات عن أسئلة « ما هي
الوقائع التي حدثت ؟ » .

والقسم الثاني : كمي ، إجابات عن أسئلة مثل « كم ؟ ومقدار ؟ وما شابه
ذلك » . وفي معظم التقارير التجريبية النفسية نجد بيانات كمية يصحبها

بعض البيانات الكيفية ، وقد تألف الأخيرة من وصف مختصر يوضح
نقطاً معينة في التقرير لا يمكن للأرقام وحدها أن توضحها ، وتوضع
البيانات الأصلية عادة في ملاحق للتقرير . أما البيانات المشتقة فتكون في
مواضعها الصحيحة عند مناقشة النتائج .

وعند مناقشة النتائج يستطيع الباحث أن يقدم تفسيره للبيانات ، وقد
يظهر عدم اتساق واضح ، وتبدو قط غامضة فيما يتصل بالبيانات في
الجداول والرسوم البيانية . وهذه تتطلب من الباحث أن يفسرها ويقدم
بعض التوضيح لها . ويشتمل هذا الجزء أيضاً على مقترحات لتحسين
أسلوب التجربة أو أدواتها وقد يقترح المجرب تجارب أخرى يقوم بها
غيره من الباحثين . وإذا تعارضت نتائج التجربة مع نتائج تجارب سابقة
مشابهة . يستطيع المجرب أن يحاول تفسير هذا التعارض أو الاختلاف .

كما يشتمل هذا الجزء على إجابات عن الأسئلة التي تطرحها التجربة ،
وهذه الأسئلة في التجربة العملية توجه الطلاب إلى نوع المناقشة المطلوبة
في هذا الجزء من التقرير . ويستطيع الطالب أو المفكر المستقل أن يوسع
المناقشة المتصلة بهذه الأسئلة .

إحاطة :

يحتوي هذا الجزء من التقرير على تعميمات تستند إلى بيانات التجربة .
وتكون مختصرة وتجب على الأسئلة التي طرحت عند تحديد الهدف من
التجربة . وتتخذ صورة البادئ العامة أو القوانين . ولو أنه في تجارب
العمل لن تكون التعميمات بعيدة المدى . ولكنها قد تلخص ما تمت
للإبداء على صدقه أو كذبه . ويذغى أن يكون واضحاً أن صدق النتائج
النهائية يتحدد كلية بصدق البيانات التي تعتمد عليها . فإذا جمعت هذه

البيانات في ظروف تنحرف كثيراً عن الموقف التجريبي المثالي . لا يمكن أخذها مأخذ الجد .

وهذا النوع من الكتابة يختلف في نقاط كثيرة عن الكتابات التي تتطلبها مقررات دراسية أخرى . فالأسلوب الفردي في الكتابة ، والرأي ليس له قيمة كبيرة إذا قورن بالوصف الدقيق الواضح للمحقق ، والاستطراد الذي لا صلة له بالبيانات في التجربة لا موضع له في التقرير التجريبي .

التجربة الأولى

مقارنة الأداء القائم على معرفة النتائج بالأداء دون معرفتها :

عندما تناولنا الطريقة العلمية بالدراسة ، اهتممنا بدور الفرض ، وطبيعة المتغيرات ، والحاجة إلى الضوابط والخصائص العامة للتجربة ، والسؤال الذي نطرحه هنا هو : كيف تعمل هذه العوامل والمبادئ في تجربة عملية فعلية ؟ وهذا هو موضوعنا الحالي .

نحتاج عادة إلى الممارسة لتحسين المهارة في أداء معين ، كالكتابة على الآلة السكّابة ، ورسم خط مستقيم والسباحة الخ . ويصدق هذا على الأعمال البسيطة والأعمال المعقدة ، والحقيقة أن هناك فكرة شائعة مؤداها : أن الممارسة تؤدي إلى الاتقان ، ولكن هل الممارسة وحدها تحسن المهارة في ظل جميع الظروف ؟ لقد بين ثورندايك أن مجرد تكرار السلوك دون معرفة نتائجه لا يؤدي إلى تعلم . فلم يجد تحسناً بعد رسم خط طوله أربع بوصات ثلاثة آلاف مرة ، والعينين معصوبتين ولقد اتضح من الدراسة المسحية للأبحاث السابقة أن بعض عوامل أخرى إلى جانب الممارسة أساسية للتقدم في التعلم ، وأحد العوامل الهامة في هذا المجال الدافعية .

وتتصل الدافعية بعوامل خاصة مثل الحاجة إلى التحسن ومقدار النجاح الذي يحققه المتعلم، ومعرفة النتائج، وهذه العوامل تعمل معاً عادة، ولكن يمكن في تجربة معملية حسن ضبطها تحديد آثار كل منها على حدة .

ويتفق الباحثون على أن معرفة النتائج تحسن الأداء ، وقد وجد هذا في أنواع من السلوك مثل النازر الحركي لليدين، وزيادة قوة قبضة اليد كما يقيسها الدينامومتر، والطيران وتعلم المواد اللغوية ، ويتناسب التحسن في الأداء الذي يرجع إلى معرفة النتائج مع مقدار ما يعطى من معرفة أى أن الدقة تزايد حين يوضح للمفحوص مقدار خطئه .

ومعرفة النتائج مدفان :

١ — أنها تمكن الفرد من تقويم كفايته وتغيير استجاباته لتحقيق دقة أكبر .

٢ — أنها تشعره بالرضا بوصوله للهدف . ويمثل الفرد إلى تكرار السلوك المثاب والبحث عن نجاح أكبر في العمل . ومن ناحية أخرى ، إذا استبعدنا معرفة النتائج بعد تعلم المهارة إلى درجة كبيرة ، تنقص الدقة في الأداء بسرعة .

ولقد شرحنا معنى الفرض وطبيعته ولذلك نصوغ الفرض في هذه التجربة كما يلي : الممارسة مع معرفة النتائج أكثر فاعلية في تحسين الأداء من الممارسة دون معرفة النتائج .

وينبغي أن يشتمل التصميم التجريبي على عدة أجزاء ، فهناك تحديد الفرض من التجربة ، واختيار الأدوات التي تناسب الطريقة . ووصف دقيق لإجراء التجربة ، وعمل المنحوص هو أن يحاول رسم خطوط كل منها $\frac{1}{3}$ بوصة دون مساعدة البصر : وهذا عمل بسيط يسمح بضبط الإجراءات التجريبية بدقة لاختبار الفرض . والهدف في هذه التجربة

هو قياس أثر الممارسة على رسم خطوط كل منها $3\frac{1}{2}$ بوصة مع معرفة النتائج، وبدون معرفتها . وستتاح لك فرصة لمعرفة عناصر الخطة التجريبية ، كالتغيرات المستقلة ، والتابعة ، والمتغيرات التي تضبط تجريبياً .

و يتطلب تحديد خطوات البحث أيضاً . تحديد المواد والإجراءات التي تتخذ لتحقيق الهدف تحديداً مفصلاً ، ولا بد للطالب عند عمل هذا أن يحدد المتغير المستقل والمتغير التابع ، والمتغيرات التي تضبط تجريبياً ، وقد ناقشنا هذه المتغيرات من قبل .

ومن المهم هنا أن نؤكد قيمة الفهم المتقن لسبب القيام بالتجربة أى اختبار صحة الفرض ، وكيف وضع المجرب الخطة لاختبار ذلك الفرض وينبغي أن يفهم ذلك فهماً واضحاً في بداية التجربة وألا ينساه في كل خطوة من خطوات التجربة وخلال تحليل النتائج ، وسيؤدي هذا إلى القيام بتجربة مرضية ، تؤدي إلى نتائج نهائية سليمة ، وهذه النتائج النهائية أو الاستنتاجات ينبغي أن تجيب عن الأسئلة التي أثيرت عند الكلام عن هدف التجربة منها وسنعرض هنا للتصميم التجريبي .

المشكلة : هدف هذه التجربة هو :

١ — قياس تأثير معرفة النتائج على رسم خطوط طول كل منها $3\frac{1}{2}$ بوصة .

٢ — التعرف على الأجزاء الأساسية في تصميم تجريبي سليم ، من تأكيد خاص على المتغير المستقل والمتغير التابع والمتغيرات التي تضبط تجريبياً .

الأدوات : شريط أو منديل يوضع على العينين فيحجب النظر ،
مسطرة ، قلم رصاص ، ورقة إجابة .

الطريقة : يعمل الطلاب في أزواج ، ويحدد المدرس مسار التجربة :
التتابع أ ب ، ب أ لكل زوج بالتبادل بحيث أن الأزواج التي تقوم
بالتجربة بالترتيب أ ب ، تساوى الأزواج التي تقوم بالترتيب ب أ .

بالنسبة للأزواج التي تقوم بالتجربة بالترتيب أ ب فإنه ينبغي عليها
أن تتبع التعليمات الخاصة بالحالة (أ) (عدم معرفة النتائج) أولاً .
بعد ذلك تتبع التعليمات الخاصة بالحالة ب (يخبر المختبر المفحوص بنتائج
كل محاولة) ثانياً .

أما الأزواج التي تتبع الترتيب ب أ ، فإنها تتبع تعليمات ب أولاً
وتعليمات أ ثانياً وعلى هذا :

أ ب : أولاً : تستخدم الحالة أ (عدم معرفة النتائج) .
ثانياً : تستخدم الحالة ب (أخبار المفحوصين بنتائج كل محاولة) .
التتابع ب أ : أولاً : تستخدم الحالة ب .
ثانياً : تستخدم الحالة أ .

ولقد استخدم هذا التتابع أ ب — ب أ لكي نبرهن على وجود
الآثر الذي يطرأ على الاستجابات نتيجة لما يكتسبه الطالب أثناء قيامه
بدور المجرّب .

وفي كل زوج يقوم طالب بدور المجرّب ، والآخر بدور المفحوص
وقبل القيام بأي شيء آخر ، لكي نتأكد من اتباع التعليمات بالضبط
تعبّر الأوراق كما يلي :

أزواج أب : يوضع خط تحت التابع أب : ويقوم الطالب الأول
الذى يعمل كمجرب بوضع خط تحت الحالة أ ، وتحت عمل أولا . ويقوم
الطالب الثاني من الزوج بوضع خط تحت الحالة ب وتحت عمل ثانيا :

أزواج ب أ : يوضع خط تحت التابع ب أ .

يمنع الطالب الأول الذى يعمل كمجرب خطأ تحت الحالة ب وكذلك
تحت عمل أولا . أما الطالب الثانى فيضع خطأ تحت الحالة أ ، وكذلك
تحت عمل ثانيا .

يجلس المفحوص ويده التى يكتب بها قلم رصاص . ويضع المجرب
ورقة الإجابة أمام المفحوص بحيث تكون الحافة السفلى لها موازية لحافة
المنضدة وعلى بعد حوالى ٥ بوصات من هذه الحافة بحيث تكون نقطة
البداية المرقمة بصفر أمام المفحوص مباشرة . وينبغي الاحتفاظ بوضع
ورقة الإجابة على هذا النحو بالنسبة لحافة المنضدة أى ثابتاً فى جميع
المحاولات . ويشير المجرب إلى ورقة الإجابة قائلاً أنه سيطلب منه أن
يرسم خطوطاً عمودية طول كل منها $\frac{31}{2}$ بوصة من نقطة البداية وهو
مغطى العينين بحيث لا يرى شيئاً ، ثم يضع المصاصة على عيني المفحوص
وفى الأزواج أب يقرأ المجرب التوجيه التالية :

الاجراءات بالنسبة للحالة أ :

قل للمفحوص : « سأضع قلبك عند نقطة البداية . وعندما أترك يدك
وأقول « اوضع على ما يرام » أدفع قلبك إلى الامام بعيداً عن نفسك
لكى ترسم خطأ مقداره $\frac{31}{2}$ بوصة وعمودى على الخط القاعدى .
(٥ - السلوك)

ولاستخدم مسطرة . وبلى ذلك عشر محاولات أى أن مجموع المحاولات
إحدى عشرة .

ولا يزود المجرب المفحوص بأى معلومات لتصل بدقة رسمه :

وعند بداية كل محاولة ، يوجه المجرب قلم المفحوص أى يضعه عند
نقطة البداية ويقول « الوضع على مايرام » ويترك يده لتعمل حرة وأثناء
كل محاولة يمسك المجرب ورقة الاستجابة فى موضعها ، وقبل كل محاولة
جديدة يحرك الورقة بما يكفى لجعل نقطة البداية التالية أمام
المفحوص مباشرة .

وبعد المحاولات الإحدى عشرة تفك العصا ، ويتبادل المجرب
والمفحوص مكانيهما للقيام بالجزء الثانى من التجربة .

الإجراءات بالنسبة للحالة ب :

حين تعصب العينان ويكون المفحوص مستعداً ، أعد التعليمات
السابقة ثم أضف إليها ما يلى « عندما تنتهى من رسم كل خط ، سأزودك
بالمعلومات التالية . سأقول « قصير جداً » إذا كان الخط أقصر من المطلوب
بنصف بوصة أو أقل ، وسأقول الخط « أطول قليلاً » إذا كان أطول من
المطلوب ، وإذا لم تزد الزيادة عن $\frac{1}{4}$ بوصة ، وسأقول « أطول جداً » ،
إذا كانت الزيادة أكثر من نصف بوصة . أما إذا كان طول الخط $\frac{1}{4}$ بوصة
فسأقول « صح » والخطان المنقوطان فى ورقة الإجابة على جانبي الخط المتوازي
مع خط القاعدة يبعد كل منهما عنه بمقدار نصف بوصة ، أما الخط نفسه
فيبعد عن الخط القاعدى بمقدار $\frac{1}{4}$ بوصة ويترك المفحوص ليرسم
أجد عشر خطاً ، حرك ورقة الإجابة فى المكان المناسب قبل كل محاولة .

أما بالنسبة لأولئك الذين يتبعون المتابع ب ا ، فإن المفحوص الأول يتبع الحالة ب وفقاً للتعليمات الواردة في ب ، ثم يتبادل المحرب والمفحوص الأماكن ويقوم بعمل الحالة ا وفقاً للتعليمات السليمة ، ويعنى هذا أن المفحوص الأول يخبر بمدى دقته في الرسم بعد كل محاولة . أما المفحوص الثاني فإنه يقوم بجميع المحاولات دون أن يخبر بمدى دقته .

وبعد جمع البيانات من كلا المفحوصين في كل زوج . قس الأخطاء في المحاولات التجريبية العشر ، واحذف المحاولة الأولى وذلك لأنها للتدريب وبوب النتائج في الهامش الأيسر من ورقة الإجابة ودرجة كل محاولة هي أقصر مسافة مقاسة ب $\frac{1}{3}$ من البوصة من نقطة نهاية خط المفحوص الخط $\frac{1}{3}$ بوصة ، ولا يهم إذا كان الخطأ بالزيادة أو النقصان ، طويلاً جداً ، أو قصيراً جداً : ثم تجمع هذه الدرجات التي هي تقديرات للأخطاء العشرة ثم تقسم على ١٠ للحصول على المتوسط ، وعندما أطلب منك درجتك أخبرني بالمتوسط ، محدداً ما إذا كان ذلك مرسوماً بدون معرفة للنتائج أو مع معرفتها . ثم أخبرني بعد الرجوع إلى ورقة الإجابة هل عمل الرسم أولاً أو ثانياً . وسوف أبوب نتائج الطلاب وأجمعها ثم أمليها عليكم لتسجيلها على النحو الآتي :

بدون معرفة النتائج

عمل أولاً : المجموع = ن

عمل ثانياً : المجموع = ن

المجموع الكلى =

عدد المفحوصين =

مع معرفة النتائج

عمل أولا : المجموع = ن

عمل ثانيا : المجموع = ن

المجموع الكلى =

عدد المفحوصين =

المتغيرات والضوابط :

لكي نفي بمقتضيات التجربة العلمية السليمة ، من الضروري أن نميز بين المتغيرات ، المستقل ، والتابع ، والمتغيرات التي تضبط ، في هذه التجربة : المتغير المستقل هو المعلومات التي تعطى للمفحوص عن دقته في رسم خطوط طول كل منها $3\frac{1}{4}$ بوصة ، وهذا هو المتغير الذي يزودنا بالفرق في معاملة المجموعتين ، ويمكن أن يتفاوت مقدار المعرفة في الدرجة من لا معرفة على الإطلاق إلى معرفة كمية دقيقة أكثر من تلك التي زودنا بها المفحوص ، وعلى أية حال لقد استخدمنا نقطتين فقط من النقاط الكثيرة الممكنة على هذا البعد الخاص بالمعلومات ، وهما إما لا معلومات أو مقدار معتدل منها (وقد اشتمل هذا على معلومات هي أطول كثيراً . أطول قليلا ، صح . أقصر قليلا . أقصر كثيراً) .

والمتغير التابع هو استجابات المفحوص أي رسم الخطوط ومقدار الخطأ في رسم الخطوط يمثل نقطا على بعد يتراوح من لاخطأ إلى أكبر خطأ ممكن ، وهناك عدد من المتغيرات التجريبية أن تضبط ونورد بعضها فيما يلي :

١ - استخدام التابع اب - ب ا وتصد به بيان آثار أي معرفة يمكن أن يكتسبها المجرّب قبل أن يصبح مفحوصا . وفيما يلي مثال البيانات من مجموعة من الطلاب عددهم ٤٨ أجريت عليهم التجربة وهي تبين أهمية هذا

الناظر قام ١٢ طالبا برسم الخطوط أولا ، ١٢ برسمها ثانيا في كل حالة .

الحالة (١) بدون معرفة النتائج

الدرجة عدد المفحوصين

عمل أولا = ٢٢٨٠٩ ١٢

عمل ثانيا = ١٤٦٠٧ ١٢

المجموع = ٣٧٥٠٦ ٢٤

الحالة (ب) مع معرفة النتائج

عمل أولا = ٨٨٠٤ ١٢

عمل ثانيا = ٧٥٠٢ ١٢

المجموع = ١٦٣٠٦ ٢٤

الحالة (١) ناقص الحالة (ب)

عمل أولا = ١٤٠٠٥

عمل ثانيا = ٧١٠٥

يدل مجموع الدرجات على أن أداء المفحوصين مع معرفة النتائج كان أفضل من أداء المفحوصين مع عدم معرفة النتائج ، وهذه النقطة صحيحة إذا نظرنا إلى المفحوصين الذين قاموا بالعمل أولا (السطر الأول فيما سبق) أو أولئك الذين قاموا بالعمل ثانيا (السطر الثاني فيما سبق) وعلى أية حال فإن الفرق بين الحالة (١) (دون معرفة النتائج) والحالة (ب) (مع معرفة النتائج) أكبر بين الذين قاموا بالعمل أولا (الفرق = ١٤٠٠٥) عن أولئك الذين قاموا بالعمل ثانيا (الفرق = ٧١٠٥) . ويبدو أن الخبرة التي حصل عليها الأفراد خلال عملهم كجربين لها تأثير على مقدار التأثير المقيس . وبانباتع التابع أب - ب أصبح في الإمكان تقدير تأثير هذا

المؤثر وضبط عامل الخبرة في هذا الموقف . وإذا اتبع جميع الأزواج التابع أ ب فإن الفرق الذي تحصل عليه يكون كبيراً جداً ولكنه غير حقيقى لأن عامل الخبرة في الحالة (أ) كان سيضاف إلى الفرق الذي يفترض أنه راجع إلى أثر المتغير المستقل وحده .

٢ - بقيت آثار الممارسة ثابتة يجعل الأزواج التى تبدأ بالحالة (أ) مساوياً للأزواج التى تبدأ بالحالة (ب) .

٣ - ثبت التابع الزمنى يجعل الأزواج التى تبدأ بالحالة أ مساوياً للأزواج التى تبدأ بالحالة (ب) .

٤ - أن سهولة الكتابة على الورق جعلت ثابتة ، وذلك بحمل كل مفحوص يستخدم نفس النوع من الأقلام .

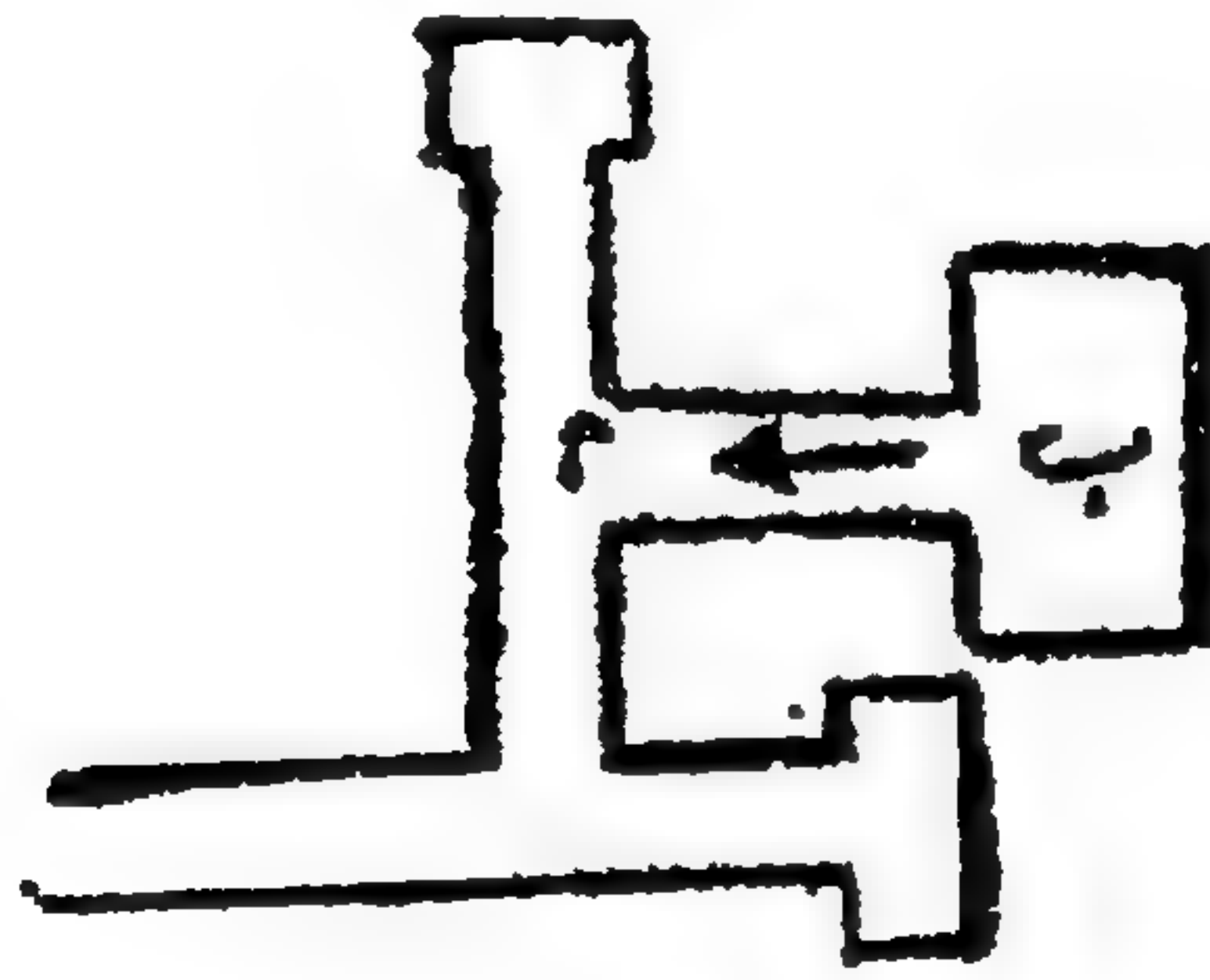
٥ - أن اتجاه المفحوص بالنسبة لعملية الرسم بقى ثابتاً ، وذلك يجعل نقطة البداية أمامة مباشرة بالنسبة لكل محاولة .

التجربة الثانية

التعلم الانسانى للمناهة

يشيع استخدام المناهة في علم النفس كأداة لدراسة التعلم . ولقد تعلمتها حيوانات كثيرة مختلفة الأنواع : دود أرض ، سلاحف ، فراريج ، فيران ، قرودة ، كما تعلمها الإنسان . وانتشار استخدام المناهة كوسيلة لدراسة التعلم عند الحيوان والإنسان يرجع إلى سهولة تقنين إجراءات تعلمها ، ولأنها تلقى الضوء على أنواع كثيرة من المسائل . ومن أمثلة هذه تحليل الإجراءات المستخدمة في تعلم الأعمال الجديدة ، واكتشاف المؤشرات الأساسية التى تستخدم في التعلم ، ودراسة الدوافع في التعلم ، وتأثير السن على التعلم وغير ذلك كثير .

وتتكون المتاهة أساساً من مجموعة من الممرات على المفحوص أن يتعلم أن يعبرها في مسار مستمر حتى يصل إلى الهدف باستخدام الحد الأدنى من الطاقة والزمن . والملاح الأساسية للمتاهة العادية تظهر في الشكل الموضح . هناك نقطة بداية (حجرة البداية) وهي ب ، وعندما يصل المفحوص إلى النقطة أعلية أن يختار الذهاب يميناً أو يسرة ، والسير إلى اليمين يؤدي إلى ممر مغلق . أما السير إلى اليسار فإنه يحمل إلى نقطة عليه أن يختار عندها مرة ثانية ، والممر الصحيح يكون إلى اليمين لأنه يؤدي إلى ممرات أخرى وينتهي إلى الهدف ، وعندما يتعلم الفرد المتاهة فإنه يتجنب الأمر المغلق عند كل نقطة اختيار ليتحرك إلى الهدف .



شكل ٤
الخصائص الأساسية للمتاهات

ويقاس التعلم في المتاهة بمقياسين :

١ - عدد الأخطاء في المحاولة .

٢ - الزمن المستغرق من نقطة البداية إلى نقطة النهاية (الهدف) .

وتعريف الخطأ تعسفي . ويحسب الخطأ عادة عندما يمضي الفرد مسافة ملحوظة في ممر مغلق أو حين يعود نحو نقطة في الممر العكسي ، وعندما

نندد أو تدق في تحديد الخطأ فإننا نجعل المتأهة عملاً أكثر صعوبة . فقد نحسب النوق في المتأهة خطأ .

وهناك أنواع كثيرة من المتأهات . فقد استعملت متأهات كبيرة كان للفرد يجتازها مشياً على الأقدام ويتعلم تجنب الممرات المتأهة . وفي بعض المتأهات يسمح للشخص بأن ينظر إليها وفي أخرى بحال بينه وبين ذلك بتغطية العينين بعصابة ويصعب بناء المتأهات الكبيرة بحيث يمكن تجنب المؤشرات الناقوية التي تساعد على تعلم الأمر الصحيح ، كوضع علامات على أرضية المتأهة أو جدرانها في حالة استخدام الفرد المتعلم لبصره . وفضلاً عن ذلك فإن هذا النوع من المتأهات يحتاج إلى فسحة من المكان ليست متوفرة عادة ، ولتجنب هذه الصعوبات استعوض عنها بتأهة يدوية مصنوعة من مادة صلبة كالخشب وأمراتها جوانب بارزة لترجيته القلم . والمتأهات المتوافرة في معامل علم النفس في مصر ثلاثة :

(١) متأهة كاين ، وهي متأهة محفورة في الخشب لها فتحتان جانبيتان وهي موضوعة على قاعدة خشبية . وعليها سق من الخشب مغطى بقماش أسود به فتحة يدخل المبحوص يده منها .

(٢) متأهة الجرس الكهربى ، متأهة محفورة في الخشب لها فتحتان جانبيتان وهي موضوعة على قاعدة خشبية وعليها سق من الخشب مغطى بقماش أسود به فتحة يدخل المبحوص يده فيها . والمتأهة مجهزة بجرس كهربى بحيث يدق للتنبيه بالخطأ .

(٣) المتأهة المكشوفة : وهي عبارة عن متأهة من الخشب مكشوفة محفورة بها طرق ، وبها دائرتان صغيرتان هما نقطة البداية ، ونقطة النهاية يدخل القلم في إحدهما ويمضى به الفرد حتى ينتهى إلى الفتحة الأخرى .

والسيطرة على الحافز للتعلم في المتهامة الإنسانية ليست بالأمر السهل .
وينبغي أن تثير عند الفرد اتجاهها موجبا نحو التعلم الفعال منذ البداية ،
وذلك بالتحديد الواضح للهدف من هذا العمل ، يلي ذلك توجيهات واضحة
تتصل بالطريقة وما يثير الدافعية ، كالرغبة في التفوق على الآخرين والتنافس
معهم ، أو للرغبة في الحصول على رضا المدرس وموافقته ، أو مجرد تحقيق
اشباع من حل موقف أو مشكلة معقدة .

دعنا الآن ننظر في الطريقة التي يتعلم بها أفراد الإنسان المتهامة . إن
الاشارات الموجهة للتعلم المتوافرة للفرد المغطى العينين قاصرة على التمس
والحساسية العضلية ويمكن أن تستخدم هذه المؤشرات بطرق مختلفة .
وهناك طرق ثلاث لتعلم المتهامات بالنسبة للإنسان عادة . بعض الأفراد
يعتمد على تقارب لفظية ، فقد يحفظ السير في المتهامة بأن يقول مرتين إلى
اليمن وثلاث مرات إلى اليسار وهكذا .

والتقرير اللفظي أكثر فاعلية من الطريقتين الآخرين أعنى الطريقة
البصرية . وهي تكوين صورة بصرية للمتهامة وخاصة للبراز الصحيحة
(المفتوحة) الموصلة للهدف ، وطريقة التعلم الحركي أي أن يحاول الفرد
أن يقوم بالحركات الصحيحة في الأماكن المناسبة .

وعلى الطالب أن يجيب عن عدد من الأسئلة من أهمها :

١ — ماهي الطريقة التي استخدمها المفحوص في تجنب الممرات المخلقة؟
وما دور المحاولة والخطأ في تعلم أجزاء المتهامة ؟ وإلى أي مدى استعان
المفحوص أيضاً بخطة منظمة ، أو محاولة وخطأ كامين ؟

٢ — ما التباين الذي حدث في معدل تعلم المتهامة ؟

٣ — أى أجزاء ظهرت سهولة تعلمه وأيهما بد صعباً ؟

المشكلة : هدف هذه التجربة هو :

(أ) قياس التقدم فى تعلم متاهة إنسانية .

(ب) الكشف عن الطرق التى يستخدمها الفرد فى تعلم متاهة .

طريقة إجراء تجربة (متاهة كلين) :

١ - يشترك فى إجراء التجربة طالبان ، ويقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المفحوص ثم يتبادلان الوضع .

٢ - يضع الفاحص المتاهة مغطاة بالستارة بحيث تكون فتحة الستارة أمام المفحوص وعلى بعد مناسب من حافة المنضدة .

٣ - يدخل المفحوص يده من السكم ويمسك بالقلم بحيث لا تلمس أصابعه المتاهة نفسها ويساعد الفاحص فى وضع يده على إحدى فتحتى المتاهة .

٤ - يقول الفاحص للمفحوص « أنا عايزك تمشى بالقلم على خطوط المتاهة من غير ما ترفعه لحد ما تخرج من الفتحة الثانية . حاول أن تعمل بأقصى سرعة دون ضياع الوقت » .

٥ - بحسب الفاحص الزمن الذى يمضيه المفحوص فى كل محاولة بدقة وكذلك عدد الأخطاء .

٦ - تكرر هذه المحاولات أى عدد من المرات مع تدوين الزمن فى كل محاولة وكذلك عدد الأخطاء حتى يثبت الزمن فى ثلاث محاولات متعاقبة .

٧ - ضع النتائج فى جدول مكون من ثلاث خانات الأولى تبين رقم

المحاولة والثانية تبين الزمن المستغرق بالتوافيق في المحاولة ، والثالثة تبين عدد الأخطاء في كل محاولة .

٨ - يلاحظ الفاحص أن المفحوص لا يستعمل أصابعه كدليل للحركة داخل المتاهة .

طريقة إجراء تجربة (متاهة الجرس الكهربائي) :

١ - يشترك في إجراء التجربة طالبان ، ويقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المفحوص ثم يتبادلان الوضع .

٢ - يضع الفاحص المتاهة مغطاة بالستارة بحيث تكون فتحتها أمام المفحوص .

٣ - يدخل المفحوص يده من الكم ويمسك بالقلم الخاضع بالمتاهة بحيث لا تلمس أصابعه المتاهة نفسها ويساعدة الفاحص في وضع يده على إحدى فتحتي المتاهة .

٤ - يقول الفاحص للمفحوص « أنا عاوزك نمشي بالقلم على خطوط المتاهة من غير ما نرفعه لحد ما تخرج من الفتحة الثانية ، ولاحظ إذا دخلت في طريق مسدود سيدق جرس للتنبيه . حاول أن تشتغل بأقصى سرعة ودقة دون ضياع الوقت .

٥ - يحسب الفاحص الزمن الذي يستغرقه المفحوص في كل محاولة ويرصد في جدول .

٦ - تحسب عدد دقائق الجرس في كل محاولة وترصد في الجدول .

٧ - تكرر هذه التجربة لأي عدد من المحاولات مع تدوين الزمن وعدد الأخطاء في كل مرة حتى يثبت الزمن والأخطاء في ثلاث محاولات متتالية .

٨ - يلاحظ الفاحص أن المفحوص لا يستعمل أصبعه كدليل للحركة داخل المتاهة .

٩ - ضع النتائج في جدول مكون من ثلاث خانات الأولى تبين رقم المحاولة والثانية مخصصة للزمن الذي تستغرقه المحاولة بالثواني والثالثة لعدد الأخطاء في كل محاولة .

لاحظ ما يأتي :

١ - خلال إجراء التجربة لا تلتق إلى المفحوص بأي نتائج عن عمله حتى ينتهي من التجربة .

٢ - بعد انتهاء التجربة حاول أن تكتشف الطريقة أو الطرق التي استخدمها المفحوص في تعلم المتاهة .

٣ - أعط المفحوص فترة راحة بعد كل محاولة مقدارها ثلاثون ثانية حتى تقلل من تأثير التعب إذا طالت الفترة عن ذلك فإنها تعوق التعلم .

٤ - يجب مراقبة المفحوص خلال هذه الفترات ، فقد يتحدث إلى نفسه أو يتابع نموذج المتاهة في الهواء فكل هذه الملاحظات تساعد على تفسير طريقة تعلم الفرد للمتاهة .

طريقة إجراء تجربة المتاهة المكشوفة (متاهة يوزج) :

١ - يشترك في إجراء التجربة طالبان يقوم أحدهما بدور الفاحص والآخر بدور المفحوص ثم يتبادلان الوضع .

٢ - يضع المفحوص المتاهة أمامه على أن يكون الضلع القريب منه هو الضلع الذي يجاوره نقطتا البداية والنهاية .

٣ - يقول الفاحص للمفحوص : أنا عايزك تحط القلم في الدائرة

القريبة وتمشى به في الخطوط التي قدامك لحد ما توصل الدائرة الثانية -
حاول أن تعمل بأقصى سرعة ومتضيعش وقت . .

٤ - بمسك المفحوص القلم ويضعه في الدائرة القريبة منه (نقطة البداية)
ويحركه ليصل إلى الدائرة الثانية (نقطة النهاية) .

٥ - يحسب الفاحص الزمن الذي تستغرقه هذه التجربة بدقة (و يبدأ
حساب الزمن من اللحظة التي يطلب الفاحص من المفحوص أن يبدأ
التجربة) .

٦ - تكرر هذه التجربة لأى عدد من المرات حتى يثبت الزمن عند
أدنى حد ممكن في الثلاث محاولات الأخيرة مع ملاحظة ألا تقل المحاولات
في مجموعها عن عشر محاولات .

تناقش نتائج التجربة في ضوء دراسة الطالب لعملية التعلم وشروطها
وظرياتها مع إبراز ما يلي :

- (أ) نوع التعلم السائد والأسباب التي أدت إلى تحديد هذا النوع .
- (ب) العمليات العقلية التي ساعدت على إتمام هذا النوع من التعلم .
- (ج) ملاحظات الفاحص بالنسبة لنفسه وبالنسبة للمفحوص خلال
القيام بالتجربة وارتباط ذلك بالظروف البيئية المحيطة بهما .

التجربة الثالثة

الرسم في المرأة

عندما يحاول إنسان أو حيوان أن يتعلم عمل شيء فإنه يجرب إجراء
يخفق فيه يحاول ثانية وهكذا حتى يتحقق النجاح ويطلق على هذا السلوك
المحاولة والخطأ . في مثل هذا الموقف يتعلم الإنسان بسرعة مراجعة الحركات

الخاطئة واستبدالها بأخرى قد تؤدي إلى النجاح . واستمرار هذا السلوك محاولة بعد محاولة مع تزايد التركيز على الاستجابات الناجحة يؤدي إلى تحسن في الكفاية . وتزير القميص ودق المسامير بالمطرقة أمثلة للمهارات التي يكتسبها الأطفال من طريق المحاولة والخطأ .

وتتطلب متابعة خط منرج بالقلم تعاوناً وثيقاً بين اليد والعين . ونحن نستطيع أن نفعل ذلك بسهولة لأن لنا حصيلة من الخبرات المسبقة المستفيدة استطعنا خلالها أن نكون مثل هذه العادات وما يماثلها وذلك باستخدام مهارات بحرية وحركية ويتعلم الفرد في تجربة الرسم في الآراء أن يضع القلم بين خطي نجمة مرسومة وأن يتبع مسار الرسم حتى يعود إلى النقطة التي بدأ منها مع محاولة عدم الخروج من بين الخطين ، ودون أن يرفع القلم : ويقوم الفرد بهذا العمل وهو ينظر إلى الآراء وليس إلى يده التي ترسم أي أنه يرى صورة مقلوبة في الآراء ، أي أن الموقف المألوف للفرد قد تغير وعليه أن يتعلم تآزراً جديداً بين العين واليد مخالفاً لما تعلمه من قبل وما ييسر أداءه . . . وبما أن التخطيط العقلائي والتفكير الاستباقي لا يفيدان خلال المحاولات المبكرة ، أو أن فائدتها قليلة ، فإن السلوك يتراجع إلى المستوى الابتدائي نسبياً الذي يستند إلى المحاولة والخطأ . ويحدث التحسن في معظمه دون الاستفادة من التخطيط من قبل المتحوص .

وانتقال أثر التعلم له ثلاثة أوضاع :

- ١ — أن عادة تيسر اكتساب عادة أخرى (الانتقال الإيجابي لأثر التعلم) .
- ٢ — أن عادة تكف أو تعوق تكوين عادة جديدة (الانتقال السلبي) .

٣ - أن العادة لا تظهر انتقال أثر تعلم إيجابي ولا تظهر انتقالا سلبيا بالنسبة للموقف الجديد .

غير أن الرسم في المرآة يظهر الانتقال الموجب والسالب لأثر التعلم ، ويتضح من ملاحظة المحاولات الأولى للرسم التأثير المعرقل للعادات السابقة: أى الانتقال السلبي لأثر التعلم . أما الأثر الإيجابي لانتقال أثر التعلم فيمكن دراسته بقياس أداء اليد الماهرة . واليد الأقل مهارة في الرسم . تمارس اليد الماهرة سلسلة من المحاولات ثم تقاس مهارة اليد الأقل مهارة ثانية ، وتدل المقارنة على مدى تأثير ممارسة اليد الماهرة على مستوى أداء اليد غير الماهرة أى على مقدار انتقال أثر التعلم الموجب .

وانتقال أثر التعلم الموجب في أداء مهارة حركية من تدريب سابق لمجموعة أخرى من العضلات عادة كبير من حيث المقدار . ويكون على أكبر نحو عندما تكون الأعضاء والعضلات متماثلة أو متناظرة كاليد اليمنى واليد اليسرى . ويكون أقل من اليد إلى القدم في نفس الجانب من الجسم ويكون في أدنى صورة من اليد في جانب من الجسم إلى القدم في الجانب الآخر .

وتحليل بيانات هذه التجربة سوف يكشف عن إجابات عن الأسئلة التالية :

١ - ما طبيعة التعلم بالمحاولة والخطأ ؟

٢ - ماهى الوسائل التى استخدمها المفحوص لتصبح حركته فى الاتجاه الصحيح ؟

٣ - ما مدى فائدة التخطيط فى المحاولات المبكرة والمحاولات المتأخرة ؟

٤ - ما الاتجاه النفسى الذى يتسم به المنحوص نحو التجربة وما استجابته لها ؟

٥ - ماهى المقادير النفسية للانتقال السلبي لليد الماهرة وغير الماهرة خلال المحاولات الأولى فى الرسم بالمرآة ؟

٦ - ما الدليل على وجود انتقال أثر تعلم موجب ؟

المشكلة : أن الهدف من هذه التجربة هو :

(أ) ملاحظة نموذج من نماذج التعلم بالمحاولة والخطأ .

(ب) ملاحظة الاعاقة أو انتقال أثر التعلم السالب بين الرسم فى المرآة، وعادات الفرد الراسخة .

(ج) دراسة انتقال أثر تعلم مهارة من جهاز عضلى آخر .

الأدوات : جهاز الرسم فى المرآة . ورقة مرسوم عليها نجمة كبيرة .

طريقة إجراء التجربة :

١ - يشترك فى التجربة طالبان يقوم أحدهما بدور الناحص والآخر بدور المنحوص ثم يتبادلان الوضع .

٢ - توضع الورقة المرسوم عليها النجمة على القاعدة الخشبية بحيث تكون موازية لقاعدة المرآة .

٣ - يحرك الحاجز حتى لا يرى المنحوص الرسم الذى على الورقة إلا فى المرآة .

٤ - يبدأ المنحوص المحاولة ، باليد اليسرى ، وذلك بوضع القلم بين خطى النجمة ويمشى بالقلم بين الخطين إلى أن تعود إلى المنطقة التى بدأت منها ، حاول ألا تخرج من بين الخطين ، وإذا خرجت ارجع دون أن

ترفع القلم ، مع ملاحظة أن يكون نظرك إلى المرآة فقط دون الورقة ،
ويقوم الفاحص بتسجيل الزمن المستغرق .

٥ - بعد المحاولة التي باليد اليسرى يقوم المفحوص مباشرة بإجراء هذه
العملية عدة مرات باليد اليمنى حتى يثبت الزمن في الثلاث محاولات الأخيرة ،
مع مراعاة ألا تقل المحاولات عن عشر ، ويقوم الفاحص برصد الزمن
المستغرق في كل محاولة .

٦ - بعد ذلك ، يقوم المفحوص بإجراء العملية مرة واحدة أخرى بعد
المحاولات اليمنى ، باليد اليسرى ويسجل زمنها الفاحص .

٧ - وضع النتائج في جدول من خانتين الأولى لرقم المحاولة والثانية
للزمن المستغرق بالشواني .

المطلوب :

(أ) ارسم رسماً بيانياً يوضح منحني التعلم الخاص باليد اليمنى (الماهرة)
وذلك بتوصيل النقاط الخاصة باليد اليمنى بعضها ببعض .

(ب) ارسم خطأ بيانياً بين نقطتي اليد اليسرى ويوضح انتقال أثر
التدريب أو التعلم على نفس الرسم البياني .

(ج) بتحليل تعليقات المفحوص وملاحظة سلوكه صف تعلم الرسم
بالمرآة . وبين الوسائل التي يوجه المفحوص بها حركات يده إلى الاتجاه
الصحيح؟ وإلى أي مدى يساعد التخطيط في المحاولات المبكرة وفي المحاولات
المتأخرة؟ وما هي استجابة المفحوص لهذا العمل واتجاهه نحوه ؟

(د) ما طبيعة انتقال أثر التعلم السالب خلال المحاولات المبكرة
وخلال المحاولات المتأخرة ، وما استجابة المفحوص لذلك ؟

(٦ - السبوت)

المراجع

١ — أحمد زكي صالح : علم النفس التجريبي . دار النهضة العربية ،
القاهرة ١٩٧٢ .

2 — David C, Edwards, General Psychology : The
Macmilan Co., London, 1968.

3 — R S. Woodwooth & D. G. Marquis, Psychology,
5th ed. N. Y. : Henry Holt & Co., 1947. 496-541.

4 — H . L. Munn, Psychology, 3rd ed. Boston : Houg-
hton Mifflin Co., 1956, 209-311.

5 — M . A. Tinker & W. A . Russell , Introduction to
Methods in Experimental Psychology, (third ed.), Appleton-
Century — Crofts, Inc. N, Y.

الفصل الرابع

تطويع السلوك

تصريح :

مسئولية المعلم عن تربية كل تلميذ من تلاميذه في حجرة الدراسة غنية عن البيان . ولكن السؤال الذي ينبغي أن نطرحه هنا هو : ما معنى المسؤولية في هذا المجال :

يفسر بعض علماء النفس المسؤولية هنا بقولهم أن المعلم مسئول عن التغيرات السلوكية التي ينبغي أن تتحقق في الصف المدرسي . وعلى سبيل المثال ، تعليم التلميذ القراءة يدخل في تربيته . والقراءة سلوك ، وإذا تعلم التلميذ القراءة فقد تغير سلوكه . ومن المتوقع أن يستخدم المعلم أكثر الطرق فاعلية في تحقيق هذا التغير السلوكي . ولا سبيل إلى ذلك إلا إبراز أهمية مبادئ تطويع السلوك والعناية بها . ويستطيع المعلم أن يطوع التغيرات في سلوك تلاميذه باستخدام أساليب التعزيز بعناية .

والهدف العام لهذه الوحدة هو أن تتعرف على المبادئ الأساسية لتطويع السلوك وتوجيهه ، وأن تتيح لك الفرصة لتطبيقها واستخدامها في مواقف فعلية وإسكي قدر على تشكيل السلوك وتوجيهه لا بد من أن تلم إلماما مقبولا بنظرية التعزيز reinforcement theory وسوف تزودك هذه الوحدة التعليمية بأفكار أساسية عن التعزيز وسوف تتيح لك الفرصة لتقوم ببعض التطبيقات لهذه الأفكار .

ما الفرق بين الاستجابات وفئاتها :

يقوم المعلم بتقويم أداء التلميذ ليقرر هل ينقل إلى صف أعلى أم يبقى
عاما دراسيا آخر في صفه ؟ ويقوم المشرف بتقويم أداء موظف ليرى هل
من الصواب ترقية إلى وظيفة أعلى أم لا ؟ ويقوم الطبيب بتقويم سلوك
المريض ليقرر وجوب استمرار علاجه في المستشفى أو وجوب تركه لها
في لحظة معينة . . إلخ ولكي نقوم أداء شخص ينبغي أن نلتفت إلى
استجاباته وأنماط سلوكه .

رينغس الناس في استجابات متنوعة كثيرة ومتميزة بحيث يصعب
تنظيمها ومن هنا فإننا نبحث عن فئات تدرج فيها ومن أمثلة ذلك ما يأتي :

| (٢) | (١) |
|--------------------------|-------------------------------|
| استجابات عدوانية | استجابات أكاديمية |
| ١ - يضرب الطفل زميله . | ١ - الذهاب إلى حجرة الدراسة . |
| ٢ - يلعب بخشونة . | ٢ - قراءة كتاب . |
| ٣ - يصيح في وجه أترابه . | ٣ - كتابة ملخص للدرس . |
| ٤ - | ٤ - |
| ٥ - | ٥ - |

أضف استجابتين إلى كل فئة من الفئتين السابقتين . ثم حدد فئتين
جديديتين وأذكر استجابات سلوكية معينة في كل منها :

| (٤) | (٣) |
|-------------|-------------|
| ١ - | ١ - |
| ٢ - | ٢ - |

- ٣ - ٣ -
- ٤ - ٤ -
- ٥ - ٥ -

ما أهمية التمييز بين الاستجابات وفتاتها ؟

أن التدريب السابق يؤدي بنا إلى نتيجة تصل بملاحظة الاستجابات وهي :

— عندما نتحدث عن فئات الاستجابات فإن حديثنا لا يبلغ درجة كافية من حيث الدقة ، وبالتالي فإننا لا تنقل إلى الآخرين معلومات دقيقة دقة كبيرة وذلك لأن الائمة الواحدة تشتمل على عناصر سلوكية متباينة ، ويمكن أن يتحقق التفاهم بيننا بفاعلية أكبر إذا تحدثنا عن استجابات مميزة .

وعلى سبيل المثال يحال الأطفال في المدارس الحديثة إلى الاختصاصي النفسي لأنهم فيما يبدو مضطربون إنفعاليا ، وفي كثير من الحالات لا يزود الاختصاصي النفسي بأكثر من هذا . وقد يمتضى الاختصاصي النفسي ويتمادي في الخطأ ويفترض عليه بهذه الصفة « مضطرب انفعاليا ، ولو أنه كان أميناً مع نفسه لاعترف بأن المعلومات المتوافرة لديه بناء على هذه الإحالة هي أن سلوك الطفل منحرف إنحرافاً يكفي لجذب انتباه المدرس والاستحواذ على اهتمامه . وهو يعرف من خبرته المنيصة أن فئة « الاضطراب الانفعالي » تشتمل على عناصر سلوكية مختلفة كثيرة وأنه يندر أن نجد جميع هذه العناصر في سلوك طفل معين وينبغي أن يكون واضحاً أن نمط الاضطراب الانفعالي لا يمكن أن يكون متساوواً واحداً من طفل إلى آخر ، وأتينا نستخدم الاضطراب الانفعالي ولا نشير إلى نفس المجموعة من العناصر السلوكية مع اختلاف الحالات .

أكتب المعلومات التي تعتقد أن إرسالها ضروري عند تحويل الطفل إلى الإخصائي النفسي حتى يبدأ علاجه لهذا الطفل ، أو أقترح الخطوات التي ينبغي على المدرس أن يقوم بها في هذا العدد :

- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •
- • • • •

وإذا أردنا أن نلخص النقطة الأساسية في هذا المجال ، فإننا نقول أن من المهم تحديد الاستجابات المتميزة في فئة سلوكية معينة حتى نضمن تفاهما صحيحا ودقيقا بين المعنيين بتشكيل سلوك التلميذ ، فإذا قلنا أن تلميذا معين سيبقى في الصف الخامس لأنه لا يصلح تلميذا في الصف السادس فإننا نعني أن هذا الطفل لم يتقن أيا من المهارات التي تدرس عادة في الصف الخامس . ولكي نتكلم بلغة أدق قد نقول أن الطفل ضعيف في الرياضيات بحيث لا يستطيع أن ينتقل إلى صف أعلى . وأن الصعوبة الأساسية التي يواجهها في الرياضيات هي ضعفه في الكسور . أن هذا التخصيص يحدد هدف العمل العلاجي . ويركز عليه . ويترتب على ذلك أننا لن نضيق

الوقت في تدريب التلميذ على مهارات سبق له أن أتقنها ويمكن أن ترقى
بالطفل إلى المستوى المناسب في الرياضيات .

وصف السلوك :

كيف نصف السلوك الذي نلاحظه ؟ يحتوى القاموس على كلمات
كثيرة يمكن استخدامها لوصف الأفراد في سهولة ويسر . ويمكن أن
نصف إنساناً بأنه غنى ، أمين ، ذكى ، ولكن هذه الكلمات لا تحمل إلى
الآخرين معلومات دقيقة عن هؤلاء الأفراد حتى في أحاديثنا اليومية .
وهذا الاستخدام للمفردات اللغوية لا يختلف عن وصفنا للطفل بأنه
مضطرب انفعالياً .

وقد بينا فيما سبق أن هناك بديلاً أفضل وهو أن تستخدم كلمات
أكثر تحديداً كأن نحدد الفرد دخل السنوى بدلاً من وصفه بالغنى ، أو نعلم
عن نسبة ذكائه بدلاً من وصفه بالذكاء ، أو نبين درجته المدرسية بدلاً
من وصفه بأن لديه ميلاً أكاديمياً قوياً .

واستخدام كلمة ذكاء بطبيعة الحال له مزاياه لأنه يرتبط ارتباطاً ذا
معنى بالأداء الإنسانى المعقد ولأنه يرتبط بالنجاح في مواقف كثيرة متنوعة
غير أن المصطلح نسبة الذكاء أكثر تحديداً ودقة . وهذا التمييز يظهر الفرق
بين اتجاهين في تناول السلوك . أحدهما يعتمد على التفسير الشخصى للملاحظ
وعلى حكمه ومن المعروف أن المقاييس الذاتية للثروة والذكاء تتأثر تأثراً
كبيراً بتفسير الملاحظ بينما يجد أن الألفاظ الموضوعية مثل الدخل السنوى
ونسبة الذكاء لها معنى مقننه لا تتأثر تأثراً كبيراً بحالة الملاحظ المراجعة المؤقتة
وقد ينسأل سائل عن ضرورة الحاجة للتقنين . والحق أن السبب الرئيسى

للتقنين دو أنه ييسر التفاهم ويضمن أن تكون الإعادة دقيقة حين تظهر الرغبة في ذلك . وتعرض الملاحظة التي تتأثر بالتحيز الشخصي للمدرك لنفس النوع من التفسير الذاتي من قبل المستقبل في عمادة الإتصال أما إذا استخدمنا وحدات قياس مقننة فإن المتحدث والسامع يتوصلان إلى مدرك واحد . وعلى هذا فإن الحاجة إلى تكرار الخبرة تقتضى أن تتحرر الألفاظ التي نستخدمها في الملاحظة من التفسيرات الشخصية والأحكام الذاتية . وأن نستخدم بدلا من ذلك أنماط وصفية كمية لأن هذه الأخيرة أكثر ملاءمة من الألفاظ التفسيرية .

وثمة تحذير أخير ينبغي أن نشير إليه وهو أن الناس كثيرا ما يقنعون باستخدام التعميمات الذاتية عند تلخيصهم للملاحظاتهم ، استنادا إلى توافق قدر طيب من الثبات بين الملاحظين . وهذه مغالطة معروفة . وهناك تفسيران لهذا الإتفاق العام بين الملاحظات الذاتية ، التفسير الأول : أن التعميمات قد تكون غامضة فلا يظهر التناقض بينها ، أى أنها تشتمل على عناصر سلوكية كثيرة . والتفسير الثانى : أن مقاييس الثبات هذه لا تستند بالدرجة الكافية إلى الأساس الفيزيقي للملاحظة ، ولكنها تعكس اتفاقا اجتماعيا قد يستند برمته على التفسيرات الذاتية المشتركة .

ولتوضيح النقطة السابقة نقول أن مفهومك للغمى قد طرأت عليه تغييرات كثيرة ولنقل أنها سبعة من حيث العدد فصرورك اليومى فى بداية المرحلة الابتدائية يختلف عن نهايتها ، وفى بداية المرحلة الإعدادية يختلف عن نهايتها . وفى بداية المرحلة الثانوية يختلف عن نهايتها وفى بداية المرحلة الجامعية يختلف عن نهايتها أى أن الغمى له ثمان تعريفات مختلفة وفى كل نقطة كان بينك وبين الآخرين قدر من الاتفاق فيما يتصل بتفسيرك الذاتى للثروة ولكنك كنت مختلفا عن الآخرين الذين يتمسكون بأحد التعريفات السبعة الأخرى .

والآن عليك أن تقدم تعريفات موضوعية للكلمات الآتية :

مجتهد

.

.

ودود

.

.

جدير بالثقة

.

.

يثق في الآخرين

.

.

أكتب ثلاث عبارات عامة ثم قدم أوصافاً أكثر تحديداً تحل محلها .

.

.

.

.

.

.

.

.

ما المقصود بمعدل الاستجابات .

لقد لاحظنا أن الاستجابات إذا وصفت بتغيرات كمية فإن ذلك يساعد على زيادة الدقة في التفاهم بين الناس. وجددنا أن نقرر بآدىء ذى بدء أمرين لاثالث لهما ؟ الأمر الأول أى فرد تصدر عنه عناصر سلوكية متنوعة تنوعاً كبيراً : والأمر الثانى أن جميع هذه العناصر لا تحدث بنفس التواتر أو للتكرار .

إننا نقول أن جميع العناصر السلوكية تحدث ، لكنها تختلف من حيث احتمال حدوثها فلكل منها احتمالاته المحددة ، وإذا لاحظنا الحمية السلوكية لكل فرد فإننا ندرك أن بعض العناصر تحدث بتكرار أكبر من البعض الآخر ، أى أن بعضها أكثر احتمالاً فى حدوثه من البعض الآخر ، وعلى سبيل المثال ، فى ظل الظروف العادية فى الصف الدراسى ، يكون احتمال حديث التليذ إلى المعلم أعلى من احتمال دفعه لزميله الذى يجاوره .

ومهما يكن من شىء ، فنحن لانتطيع أن نعلم مايجرى فى هذا الموقف على المواقف الأخرى ، فنقول أنه فى كل مرة تجلس جماعة من الناس أمام شخص أو أشخاص فإن من المناسب أن يتحدثوا إلى الشخص ، ذلك لأن هذا السلوك ليس مناسباً على الإطلاق عند مشاهدة مجموعة من الناس مسرحية ، أو عند ما يدعون لسماع محاضرة (لاحظ أننا عندما نتحدث عن معدل الاستجابة فإننا نهتم بتكرارها) .

ما المقصود بمعدل الاستجابة المناسب ؟

يحدث كثيراً أننا لانتلفت إلى قطاعات كبيرة من حصيلة الفرد السلوكية وذلك لأنها تحدث بطريقة روتينية أى بمعدلات مناسبة ،

ولكننا نلتفت إليها إذا كانت معدلاتها غير مناسبة سواء أكان ذلك بالزيادة أو النقصان . وسوف نطلق على الاستجابات ذات المعدل العالي تزيدياً في السلوك وعلى الاستجابات ذات المعدل المنخفض قصوراً في السلوك . ويظهر ذلك في المواقف التي نسميها شاذة أو مرغوب فيها أو مشكلة .. الخ ونحن في هذه الحالة نحاول أن ندخل على سلوك الفرد تغييراً وتعديلاً في هذه المواقف .

متى يعتبر السلوك تزيدياً أو قصوراً وكيف يمكن تحديد ذلك ؟

من نافذة القول أن نقرر صعوبة تحديد معايير عامة تحدد لنا المستويات الملائمة لسلوك معين . فنظامنا الاجتماعي وثقافتنا قد أكدت لنا حقيقة هي : أن بعض الفئات السلوكية أكثر تواتراً وحدوثاً عند قطاع معين من السكان دون آخر وحتى بالنسبة لقطاع معين من السكان ، لا يمكن أن نفترض معايير عددية لعناصر سلوكية منتقاة ونعتبرها مرغوباً فيها . والسؤال الذي ينبغي أن نطرحه هنا هو :

كيف نضفي بعض النظام على هذا المجال المنفوح العريض ؟

إن تواتر سلوك معين بالنسبة لشخص ما مرهون في المادة بما يحيط به من أشخاص في بيئته التي يعيش فيها . أي أن معدل تكرار استجاباته يتحدد نتيجة تأثير من يحيطون به لأنهم يسيطرون على نتائج هذا السلوك أي أن لكل عنصر سلوكي نتيجة يربحها شخص أو أشخاص في بيئة الفرد . وهذه النتائج تؤثر في معدل احتمال حدوث عناصر سلوكية معينة . وهكذا فإن برجة نتائج السلوك أو الاستجابة بعناية تحقق التغير المرغوب فيه أي تحدد تكرار السلوك المقصود (target behavior) وهذه البرجة مشاراها في الأجزاء التالية :

تخير أربعة عناصر سلوكية ، ثم حدد موقفين لكل منها أحدهما يدون
المعدل العالي مرغوباً فيه والآخر يكون هذا المعدل مرغوباً عنه :

| السلوك | المعدل العالي | المعدل العالي |
|-----------|---------------|----------------|
| | مرغوب فيه | مرغوب عنه |
| ١ — الجرى | السباق | رد هات المدرسة |
| ٣ — | . | . |
| ٣ — | . | . |
| ٤ — | . | . |
| ٥ — | . | . |

والآن تخير خمسة عناصر سلوكية ، ثم حدد موقفين لكل منها ،
أحدهما يكون المعدل المنخفض مرغوباً فيه ، والآخر يكون هذا المعدل
مرغوباً عنه :

| السلوك | المعدل المنخفض مرغوب فيه | المعدل المنخفض مرغوب عنه |
|--------|--------------------------|--------------------------|
| ١ — | . | . |
| ٢ — | . | . |
| ٣ — | . | . |
| ٤ — | . | . |
| ٥ — | . | . |

ثم حلل البيئة التي تعمل فيها ، وضع قائمة بعناصر سلوكك الملائمة
ذات المعدل المرتفع وأخرى بعناصر سلوكك التي ينبغي أن تحدث
بمعدلات منخفضة .

العناصر السلوكية ذات المعدل المرتفع العناصر السلوكية ذات المعدل المنخفض

- ١ -
- ٢ -
- ٣ -
- ٤ -
- ٥ -

والآن قم بنفس التدريب بالنسبة لعناصر سلوكك من يتفاعلون معك
(على سبيل المثال التلاميذ) .

العناصر السلوكية ذات المعدل المرتفع العناصر السلوكية ذات المعدل المنخفض

- ١ -
- ٢ -
- ٣ -
- ٤ -
- ٥ -

ما هي الخطوات الأساسية التي ينبغي أن تتبعها لتغيير معدلات السلوك؟

نحن الآن نتقدم نحو الجزء الهام في تشكيل السلوك أى تغيير معدله
وهناك ثلاث خطوات أساسية فى أى برنامج لتعديل السلوك وهى :

- ١ - تحليل الموقف لتحديد السلوك الذى ينبغي تغييره .
- ٢ - تحديد النتائج التى تودى إلى استمرار السلوك الحالى أى
تحافظ عليه .
- ٣ - اكتشاف النتائج التى يمكن معالجتها حتى تغير معدل السلوك .

تتطلب الخطوة الأولى تحديد الخط القاعدي أو المعدل القاعدي
بإتسار وقائع سلوك معين في ظل الظروف البيئية المألوفة ، أى قبل أن
نغير أى نتائج هذا السلوك وعائنا أن نلاحظ هذا الخط القاعدي عدة
أيام حتى نعرف على نظام معين . والهدف من تحديد المعدل القاعدي
هو تحديد نقطة البداية التي نستطيع أن نقارن على أساسها ونتبين ما طرأ
من تعديل على السلوك وذلك بعد البدء في برنامج تعديله فعلاً .

ولتوضيح ذلك نقول : شخص يريد أن ينقص عدد السجائر التي
يدخنها . في هذه الحالة لا بد أن نحدد هذا العدد . وقد نسأله عن مقدار
ما يدخن منها فيقول ما بين ٤ علبة وعابتين ، يومياً . وهذه إجابة غير
دقيقة بالقدر الكافي لأن العدد هنا يتراوح ما بين ٢٠ سيجارة وأربعين
و فرق كبير بين الحد الأدنى والحد الأعلى . وقد يبدل هذا الشخص
مجهوداً لمنع التدخين ويدخن علبة واحدة يومياً لمدة ثلاثة أيام . ولكن مثل
هذا السلوك لا يدل على أنه قد تقدم تقدماً ملحوظاً لأنه قد أخطأ في تقديره
بمعدل سلوكه . وهذا النقص في التقدم نحو الهدف قد يكون مشبهاً
لمحته . ويكون سبباً كافياً لتوقف الشخص عن تنفيذ برنامج الإقلاع
عن التدخين .

ومن ناحية أخرى ، إذا قام هذا الشخص بإحصاء دقيق . أى بتحديد
الخط القاعدي خلال فترة من ثلاثة أيام إلى خمس ، فإنه سوف يعرف
المعدل الدقيق لتدخينه . افترض أن المتوسط هو ٣٥ سيجارة في اليوم ،
فيذا أنقصها إلى ٢٠ كان ذلك علامة على التقدم في برنامج تعديل
سلوكه لها أهميتها .

في كل حالة من الحالات الآتية ضع علامة على سلسلة الأرقام التي
تعتقد أنها تمثل خطأ قاعدياً مناسباً لسلوك معين ، ثم حدد السبب الذي دفعك

إلى اختيارها. تذكر أن اتجاه الأعداد هو المهم ، وليس القيم المطلقة لها وإذا وجدت صعوبة في إحداها ، ضع القيم في رسم بياني .

| | |
|-------|--------------------------------------|
| ..... | ١ — ١٦ ، ١٨ ، ١٨ ، ١٩ ، ١٧ ، ١٥ ، ١٠ |
| ..... | ١٦ ، ١٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ١٥ ، ٢٣ ، ١٣ |
| ..... | ٢ — ١٤ ، ١٥ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ |
| ..... | ١٥ ، ١٣ ، ١٩ ، ١٤ ، ٢٠ ، ١٦ ، ١٨ |
| ..... | ٣ — ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٣ |
| ..... | ١٦ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٥ ، ١٣ ، ١٦ |

كيف تتوصل إلى النتائج التي تؤدي إلى استمرار السلوك الحالي

وتحافظ عليه ؟

حينما نلاحظ الخط القاعدي لسلوك معين أو عند ما نسجله ، ينبغي علينا على وجه الخصوص أن نفطن إلى الوقائع التي تصاحب السلوك حتى نتوصل إلى النتائج التي تؤدي إلى استمراره . وهذه الخطوة عمل صعب في بعض الحالات ، لأن هذه النتائج قد تكون غامضة أحيانا ، ولأنها قد تتفق من مصادر غير متوقعة وواضح أنه ينبغي أن ندقق في ملاحظة سلوك الفرد وسلوك من يحيطون به .

وسوف نقين أن النتائج التي تؤدي إلى استمرار السلوك غير المرغوب فيه لا تخضع للملاحظة في سهولة ، وهذا يؤدي إلى غرابة السلوك الذي نلاحظه ويعرضنا للغيرة بالنسبة له . وما يسهم في هذه المشكلة أننا نلاحظ الموقف ونذكره من منظورنا الشخصي ، وإذا لم نذكر شيئا من ملامح البيئة عما يجعل النتيجة مرغوبا فيها ، فإنه قد يتمكن علينا فهم أسباب بقاء سلوك معين عند شخص أو آخر . وهذا يؤكده الحاجة إلى الموضوعية في ملاحظاتنا .

وفيما يلي نورد بعض الأسئلة التي علينا أن نجيب عنها حتى نستطيع القيام بملاحظة موضوعية وتحقيق الهدف الذي نصبو إليه :

- ١ — ما هي استجابات المحيطين بالفرد عندما يصدر عنه هذا السلوك؟
 - ٢ — ما هي استجاباتنا في هذه الحالات؟
 - ٣ — ما هي الظروف السائدة في بيئة الشخص وقت قيامه بهذا السلوك؟
 - ٤ — كيف تغيرت هذه الظروف بعد حدوث السلوك؟
- والهدف من هذه الأسئلة هو البحث عن إتساق بين الإجابات عنها عندما تكرر الواقعة السلوكية وليس على أساس حدوثها مرة واحدة .
- ما المقصود بمعالجة النتائج؟

نستطيع الآن أن نعود إلى النقطة الأخيرة ، أي نكتشف طريقة معالجة النتائج لكي نغير معدل السلوك ، نتناحول هنا أن نعيد بناء الواقع بطريقة تؤدي إلى تعديل معدل السلوك المرغوب فيه بحيث يزداد وإلى تعديل معدل السلوك المرغوب عنه بحيث ينقص ، وهذا يستلزم تغيير النتائج البيئية بطريقة أو أخرى باستخدام التعزيز الإيجابي أو السلبي .

والسؤال الهام هنا الذي علينا أن نطرحه هو .

ماذا أستطيع عمله أو ترتيبه لكي يسلك الآخرون أو يعملوا بحيث تصدر الاستجابة المقبولة من الشخص الذي لاحظته ؟

ما هي العلاقة بين ارتفاع معدل السلوك والتعزيز الإيجابي ؟

بعد ملاحظة الخط القاعدي للسلوك المقصود وتحديدته ، قد يكون هدفنا هو زيادة هذا المعدل أي زيادة تكرار ذلك السلوك بحيث يتعدى المعدل القاعدي . والتعزيز الإيجابي هو الذي يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث نفس السلوك مرة أخرى . وعلى سبيل المثال ، إذا قابلنا شخصا لأول مرة وكان التفاعل منه ساراً ، فإننا سوف نبحث عن مصاحبة ذلك

الشخص في المستقبل . وهنا نجد أن التفاعل الساري بين شخصين يعزز سلوك اللقاء بينهما ، مما يحملهما على قضاء الوقت معاً .

متى نستخدم التعزيز الإيجابي ؟

هناك ظروف عديدة مختلفة يكون استخدام التعزيز الإيجابي فيها ملائماً بدرجة أكبر ، وهدف هذا التعزيز في كل موقف واحد لا يتغير ، وهو زيادة معدل السلوك ، وإن اختلفت نقطة البداية في كل موقف . وإذا كان السلوك الحادث في الموقف الأول مقبولا من حيث مستواه ، فإننا نحاول توفير الملاحظات أو الظروف التي تضمن استمرار هذا المعدل المرغوب فيه ، وقد يؤدي هذا إلى زيادته ، ومن أمثلة ذلك التليذ الذي يستذكر دروسه بدرجة تكفي لحصوله على تقدير متوسط ، ولكنك تريد المحافظة على هذا المستوى . ومن هنا يصبح هدفك الرئيسى هو توضيح الظروف التي يترتب عليها السلوك حتى تضمن استمرار السلوك نتيجة لهذا التوضيح ، فإن هذا موقف مقبول جداً ومرغوب فيه .

وثمة مناسبة أخرى تتطلب استخدام التعزيز الإيجابي ، وهي حين يكون من المرغوب فيه زيادة معدل السلوك الموجود . في مثل هذه المواقف يتوافق تعزيز إيجابي عارض له تأثيره . ولكن هذا التأثير ليس فعالاً بالدرجة السكافية بسبب عدة عوامل . أولها : أن المعزز الذي يستخدم للمحافظة على السلوك وضمان استمراره قد لا يكون أكثر المعززات فاعلية بالنسبة لهذا الشخص . وهناك عامل آخر وهو أن التعزيز لا يتم بتواتر كاف ، مما يؤدي إلى المحافظة على السلوك عند معدل منخفض والعامل الثالث : أن لا يكون التعزيز بالحجم أو بالمقدار الكافى .

(٧ - السلوك)

ويمكن تلخيص جميع هذه النقاط الثلاث في قولنا أن نتيجة السلوك العامة ليست بالقوة السكافية بالنسبة للشخص بحيث ينغمس في السلوك بتواتر أكبر. وإذا توافر بديل للسلوك فمن المحتمل أن يلجأ الشخص إلى هذا السلوك البديل.

والموقف الثالث الذي يتطلب استخدام التعزيز الإيجابي هو ذلك الذي يصبح من المرغوب فيه أن ننشئ سلوكاً جديداً في حصيلة الشخص ويكون المعدل القاعدي للسلوك المستهدف في هذه الحالة صفراً. وعلى أية حال حين ننشئ سلوكاً جديداً، فإن انتظارنا لحدوث السلوك في شكله النهائي قبل أن نستظم التعزيز عمل مؤلم، لأنه ظالماً أن هذه العناصر السلوكية لم تحدث حتى الوقت الراهن فليس هناك سبب يحمل على الاعتقاد بأن الشخص سيقوم تلقائياً بهذا السلوك المعين.

كيف يرتبط تطويع السلوك الجديد بالموقف الذي يطوع فيه؟

تطويع السلوك في الأساس إجراء يتم فيه تعزيز الاستجابات التي تقترب من الاستجابة المرغوب فيها. ومع تقدم هذه العملية، تتحدد المطالب التي تؤدي إلى الحصول على التعزيز حتى يتم الوصول إلى السلوك المستهدى في النهاية.

إن الأساس العقلاى الذي يستند إليه تشكيل السلوك وتطويعه هو أن الاستجابات ليست جديدة كلية. أى أنه يتوافر لدى التلميذ كثير من أجزاء السلوك المستهدى ومكوناته، أى أنها موجودة في حوزته أو حصيلة. وأن الهدى من تطويع السلوك هو إعادة تنظيم المكونات المختلفة ووضعها في السياق المناسب وعلى سبيل المثال قبل أن يرى معظم

الناس الآلة الكاتبة لأول مرة فإن لديهم القدرة الكاملة على أداء الحركات
الجسمية التي تتطلبها الكتابة عليها ، وعملية التعليم أو تطويع السلوك
بالنسبة لهذا الموقف هي ببساطة بناء الوقائع السلوكية وترتيبها في تسلسلها
المناسب بحيث تؤلف مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة . ومتى تشكل
السلوك بهذه الطريقة ، فإننا نحافظ على استمراره مع مضي الزمن بواسطة
التعزيز الإيجابي .

ما هي معاينة التعزيز ؟

ثمة مناسبات يبق فيها السلوك عند معدله الأدنى لأننا لم نستخدم
أكثر المعززات فاعلية بالنسبة للتليد ، ولو أننا قمنا بقدر ضئيل من
التخطيط ، فإنه يمكن السيطرة على هذا الموقف ، ويتلخص السبيل إلى ذلك
بإكتشاف المعززات الفعالة بالنسبة لهذا التليد ، ويمكن الحصول على
معلومات عن هذه المعززات بسؤال الشخص عنها . وعلى أية حال ،
فثمة إجابة هامة يمكن أن نحصل عليها بملاحظة التليد والتعرف على
المعززات التي تؤثر بانتظام في هذا المجال ، ويعرف هذا الإجراء باختبار
عينة من التعزيز .

ما هو الترتيب الهرمي للتعزيز ؟

أما وقد عرفنا المعززات الفعالة بالنسبة لتليد معين ، فإنه ينبغي
وضعها في نظام معين من حيث التفضيل والأولوية . وواضح أنه لا يمكن
أن تكون قيمتها واحدة من وجهة نظره ، وعلى سبيل المثال هل يقدر
الأطفال في سن السادسة ثناء المعلم عليهم تقديراً عالياً ومساوياً لتقديرهم

للحلولى أو للعب ؟ ومتى عرفنا التفاوت بين المعززات من حيث قيمتها ، فإن علينا أن نبدأ بأكثرها فاعلية وقد نلاحظ بمضى الزمن تراخيا وقصورا فى الإستجابة ولعل ذلك يرجع إلى أن الشخص قد تشبع بالمعزز المستخدم . وإذا حدث هذا التشبع فإنه من المناسب جداً استخدام المعزز التالى من حيث الأفضلية للمحافظة على معدل الاستجابة المرغوب فيها . وهناك طريقة أخرى يمكن استخدامها وهى مزج المعززات الثلاث أو الأربع المفضلة من بداية التدريب . وبهذه الطريقة نقلل من احتمال التبع إناء أى من هذه المعززات .

هل الإجراءات السلوكية ميكانيكية ، و مصطنعة ؟

من الانتقادات الشائعة التى توجه لاستخدام الإجراءات السلوكية فى حجرة الدراسة أنها ميكانيكية وغير طبيعية والحق أن هذا النقد له ما يبرره فى بعض الحالات فمن الممكن أن تبدو المواقف السلوكية مصطنعة بدرجة ملحوظة غير أن هذا أمر غير مرغوب فيه وينبغى تجنبه والنقطة الأساسية هنا هى أن هناك وقائع أو مثيرات فى النشاط الصفى يمكن استخدامها كمعززات وبرمجتها وتطبيقها على نحو مناسب ، وعلينا أن نستخدم هذه المثيرات ، وهى فى حالتها الراهنة تحافظ على استمرار بعض أنواع السلوك ، ونستطيع أن نجعلها مشروطة بالسلوك السليم . وفنحذف عن ذلك ولكى نتجنب الاصطناع فإن علينا أن نراعى الوضع القائم وخصائصه لأن من شأن هذه المراعاة تقديم معززات جديدة ، وتجنب مشكلات الإدارة السلطوية .

أذكر ثلاثة عناصر سلوكية يشيع نقصها فى حجرة الدراسة .

١ -

• • • • • - 2

• • • • • —

تخير أحد هذه العناصر ذات المعدل الصغرى أو ذات المعدل المنخفض جداً وحدد السلوك السهاى (المستهدى) وحدد التقاربات المتتالية لهذا السلوك مما سوف تعززه خلال عملية تشكيل السلوك .

[illegible]

أذكر خمسة معززات إيجابية تتوافر حالياً في حجرة الدراسة :

• • • • •

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 84

- ۲ -

كيف يمكن خفض معدل السلوك بواسطة الإطفاء ؟

في حالات معينة نجد أن معدل سلوك ما مرتفعاً بشكل غير مناسب ،
وهناك عدة طرق يمكن استخدامها لخفض معدل هذه الأنماط السلوكية
الزائدة عن الحد ومنها منسج التعزيز الإيجابي الذي يحافظ حالياً على
استمرار السلوك وتعرف هذه العملية بالانطفاء ، وقد سبق أن بينا أن

التعزيز الإيجابي وسيلة لإنشاء السلوك ، ويؤدي استبعاده إلى انقاص تواتر السلوك أو تكراره ، ولو تصورنا التعزيز الإيجابي أجراً تمنحه للشخص مقابل الاستجابة التي يصدرها فإن استبعاده يؤدي إلى انقاص الاستجابة .

وهناك عدة عوامل تؤثر في الفترة الزمنية التي يستغرقها الانطفاء ، ومنها مقدار التعزيز الإيجابي الذي تلقاه الشخص على سلوكه . وإذا كان الشخص قد حافظ على نمط سلوكي عدداً من السنوات ، فإن الانطفاء يحدث ببطء لأن السلوك قد ترسخ بقوة وثبات .

وكذلك إذا انغمس الشخص في هذه الاستجابة لفترة طويلة من الزمن ، فإن من المحتمل جداً أنه لم يلق تعزيزاً عليها في كل مرة ، ولما كان الانطفاء هو فترة من عدم التعزيز فقد يستغرق الفرد بعض الوقت ليميز بين أمرين هما : فترة الانطفاء وفترة عدم التعزيز .

ولهذا فإذا أريد استخدام الانطفاء بفاعلية فن الضروري أن نبعد جميع المعززات الممكنة لسلوك معين عن الموقف على نحو مسبق ، وإذا حدث تراخ في هذه العملية وعزز الشخص الاستجابة عرضاً خلال الانطفاء فإن السلوك سوف يستمر فترة أطول .

ما المقصود بالعقاب ؟

وهناك إجراء آخر يستخدم لخفض معدل السلوك وهو العقاب ، والعقاب مثير منفرد يستخدم عقب حدوث السلوك ، والحكمة في استخدام العقاب تكمن في أن الشخص لن يستمر في أداء الاستجابة إذا كان هذا الحدث غير المرغوب فيه هو النتيجة الوحيدة المترتبة عليه ، ومن أشكال

العقاب ، العقاب المادى كالصدمة الكهربائية والصفعة ، ومنها ما ليس مادياً كالتوبيخ اللفظى وينبغى أن نتذكر شيئاً هاماً عن العقاب وهو أن يتحدد من حيث تأثيره فى السلوك ولا يمكن تعريف المثيرات المعاقبة تعريفاً عاماً . ذلك لأنه مهما اختلف إدراك الشخص للشئ . فلا يمكن تعريفه باعتباره مثيراً معاقباً ما لم يقمع سلوكاً معيناً .

وكثيراً ما يستخدم العقاب فى تلك المواقف التى يصبح من الضرورى إنهاء الاستجابة على نحو سريع ، وهذه العملية أسرع من عملية الانطفاء .

وثمة نقطة نهائية علينا أن نلتفت إليها حين نستخدم عقاباً لقمع السلوك وهى التوصية بتعزيز سلوك بديل تعزيزاً موجباً فى نفس الوقت الذى يحدث فيه العقاب وهذا يؤدى إلى إحلال البديل المرغوب فيه فى الفراغ السلوكى الذى كانت تشغله الاستجابة المعاقبة .

أذكر بعض الوقائع السلوكية غير المناسبة مما يمكن معالجته بالانطفاء .

- ١ —
- ٢ —
- ٣ —
- ٤ —

أذكر بعض الوقائع السلوكية التى تتطلب استخدام العقاب .

- ١ —
- ٢ —
- ٣ —
- ٤ —

ولكى نكمل اجانب الخبراتى من هذه الوحدة . من الضرورى أن نعرف عدداً منوعاً من المصطلحات الخاصة بتعديل السلوك .

ما المعزز الإيجابى ؟ Apositive Reinforcer

لقد ناقشنا هذا المفهوم من قبل والمعزز الإيجابى هو نتيجة من نتائج السلوك تؤدي إلى زيادة احتمال تكراره .

ما التعزيز السلبى ؟ Negative Reinforcement

إنه إختفاء مثير منفرد كنتيجة للإستجابة ، ومن الضرورى أن يزداد تواتر أو تكرار الاستجابة التى استبعدت المثير المنفر . لى تقرر أن التعزيز السلبى قد حدث . ومن أمثلة التعزيز السلبى : موقف نجد فيه أن الطفل (أ) يجرى مبتعداً عن الطفل (ب) ، لأن الأخير يقرصه ، فإذا كان القرص مثيراً منفرداً ، والجرى بعيداً يزداد من حيث التكرار أو التواتر حين يوجد المثير المنفر ، فإن الجرى بعيداً استجابة تتعزز سلبياً .

ما المعزز الشرطى ؟ A conditioned Reinforcer

أن المعزز الشرطى مثير حيادى يكتسب خصائص المعزز من خلال عملية إقترانه به .

ما الانطفاء ؟ Extinction

إنها عملية تناقص تكرار استجابة عند سحب جميع المعززات الممكنة لتلك الاستجابة .

ما العقاب ؟ Punishment

إن العقاب مثير منفرد يستخدم عقب حدوث السلوك مما يؤدي إلى قص في تكراره .

ما المقصود بتطويع السلوك ؟ Shaping

تطويع السلوك أو تشكيله هو تعزيز الاستجابات التي تقترب من الاستجابة النهائية المرغوبة .

ما المقصود بالخط القاعدي ؟ Baseline

لقد ناقشنا هذا من قبل عند الحديث عما يتطلبه تغيير معدلات السلوك من خطوات . والخط القاعدي ، أو المعدل القاعدي هو حدوث سلوك معين بتكرار معين في ظل ظروف يثية عادية ، أي قبل أن نغير أي نتائج للسلوك .

ما المقصود بشرط التعزيز ؟ Reinforcement Contingency

إنه الحالة أو الشرط المطلوب حدوثه لكي يحدث التعزيز أو العقاب وعلى سبيل المثال قد يتلقى طفل ثناء إذا التقط لعبة ، فالتعزيز بالثناء مشروط بحدوث سلوك معين وهو التقاط اللعب .

والآن لننتقل إلى التطبيق والتدريب العملي :

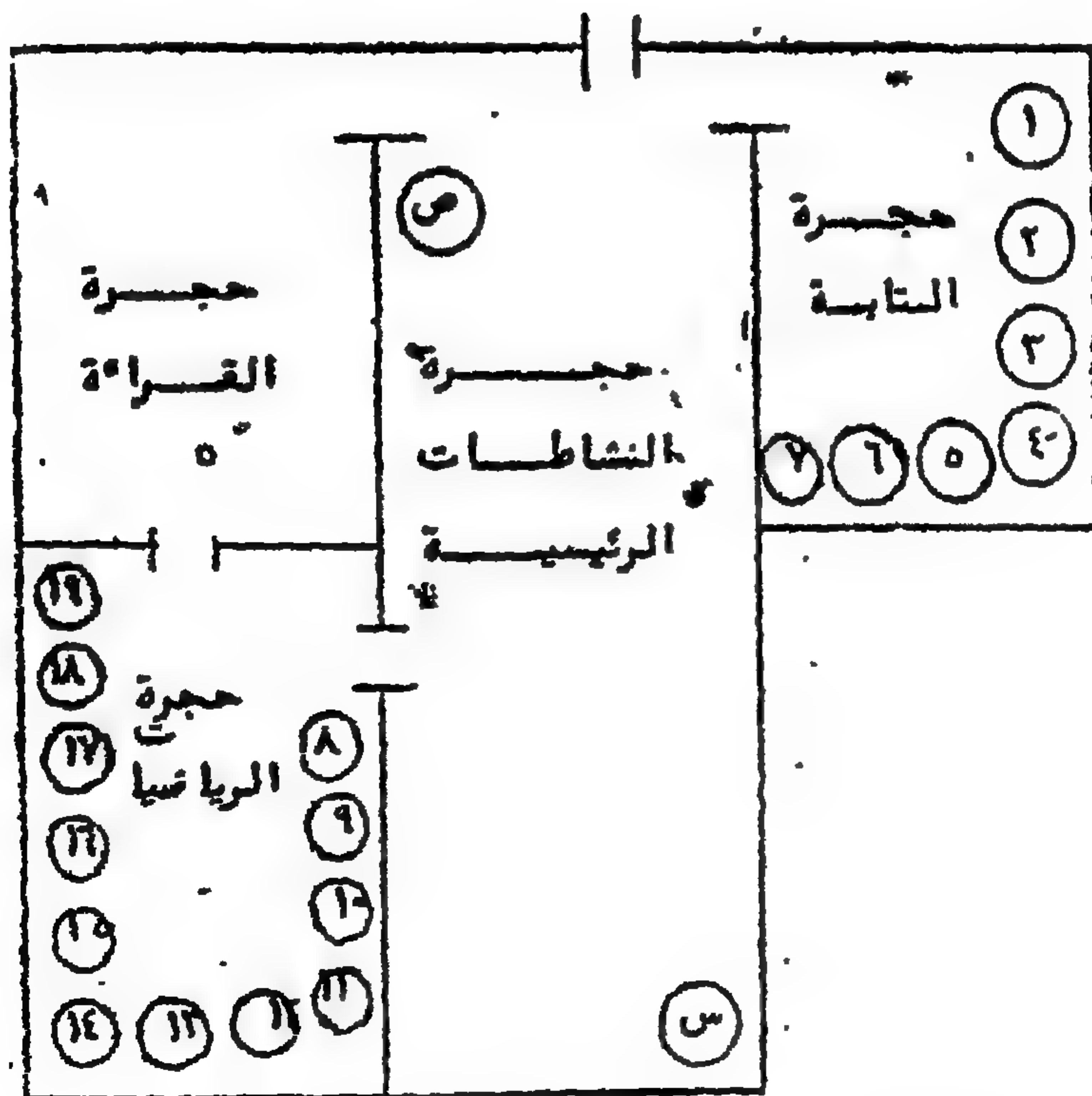
الخبرة :

إن الهدف الرئيسي لهذه الخبرة أن يلم الطالب بظاهرة شائعة في مجال التعلم وأن يتعرف على متغيراتها . وتتطلب هذه الخبرة لكي تكون واقعية تماما أناسا حقيقيين وحبيرات دراسة ومعلمين وتلاميذ ، ولكننا لن نستطيع ذلك هنا وسوف نستخدم استراتيجيات مختلفة ، ويرجع ذلك إلى أن تطويع السلوك أو تشكيله يتطلب أن يكون الطالب في مركز السلطة والمسئولية وأن من حقه أن يغير سلوك شخص آخر ولا نستطيع أن نعطي

هذا الحق لكل طالب ومن هنا فإننا لانستطيع أن نقترح على الطالب أن يعود إلى البيئة المدرسية أو الأسرية ويبدأ في تغيير سلوكه من حوله من الناس .

ولكننا نستطيع أن نستخدم أسلوباً وجد فيه كثير من أصحاب نظريات التعلم التطبيقية فائدة ونجحا ، وهذا الأسلوب هو أسلوب التمثيل .

وإذا كان الطالب لا يستطيع أن يمارس تشكيل السلوك في مواقف حقيقية فإنه قد يلجأ إلى موقف له خصائص الموقف الحقيقي أى أنه يمثل



يوصى خوف مقصورة يدرس فيها التلميذ

شکل رقم (۵)

يوضح أجزاء من المدرسة (١)

الواقع وذلك لأننا نعلم بأن الطالب لا يستطيع أن يقوم بتشكيل السلوك في حجرة دراسة حقيقية ومن هنا فليمارس ذلك في حجرة دراسة مصطنعة في مثل هذه الحجرة يلعب التلاميذ أدواراً معينة أى يمثلون هذه الأدوار . ويتم ذلك بوصف التلاميذ وتحديد خصائصهم كتابة ، وعلى الطالب أن يحاول تشكيل سلوك هؤلاء التلاميذ من الوصف المكتوب عنهم . وسوف نصاب لك أحد فصول في المدرسة (أ) ونتحدث عن تلميذ في هذا الفصل ولنسمه زيدا وعليك أن تضع استراتيجية لتشكيل السلوك تصالح لهذا التلميذ .

ما هي إمكانيات هذه المدرسة ؟

هذه مدرسة لتعليم المعوقين من التلاميذ وقد تم تشخيص تلاميذها واتضح أن لديهم نواحي قصور ونقصاً في المستوى الأساس للمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والرياضيات . والمواد التعليمية لهذه المهارات متوافرة في حجرات صغيرة مجاورة لحجرة الأنشطة الرئيسية (أنظر الشكل رقم ٥) . وقد فُحصت هذه المواد واتضح أنها مناسبة للتلاميذ الذين يباحقون بهذه المدرسة .

التحق زيد بهذه المدرسة وهو لا يستطيع أن يقرأ ولا أن يكتب حتى حروف الهجاء ولا يستطيع أن يعد . وقد قضى حوالى ٦٠٪ من كل حصّة عند النقطة س في الشكل (٥) ، و ٤٠٪ عند النقطة ص ولا يوجد عند هاتين النقطتين مكانب ولا مقاعد ، وهو يتحرك من النقطة س إلى النقطة ص وبالعكس مرة واحدة كل عشر دقائق . وواضح أن معدل استجابته في الرياضيات والقراءة والكتابة صفر (أى أنه ينبغي أن

يدخل حجرة من الحجرات الثلاث المجاورة لحجرة الأنشطة الرئيسية
ليعرض لهذه المواد).

وقد صممت المواد الموجودة في حجرات المهارات الأساسية بحيث
يصدر التنفيذ استجابات بسيطة وصغيرة ويمكن للمعلم أن يلاحظ هذه
الاستجابات ويعززها.

وسوف تستخدم قطع صغيرة من الحلوى كمعززات لزيد، لأن الثناء
عليه وتشجيع المعلم واهتمامه به ثبت عدم صلاحيته كمعززات في الماضي.
ويبدو أن زيد يتجاهل المعلم في جميع الأوقات، وأنه لا يستمع لتوجيهاته،
وهو بالتأكيد لا يتبعها.

أهداف الخبرة:

على الطالب أن يقوم بالأعمال الآتية:

١ - وصف عملية تشكيل السلوك التي سوف يستخدمها لكي يجتذب
زيد من حجرة الأنشطة الرئيسية إلى حجرة المهارات الأساسية.

٢ - وصف عملية تشكيل السلوك التي سوف يستخدمها لزيادة معدل
استجابة زيد لمواد المهارات الأساسية.

٣ - وصف عملية تشكيل السلوك التي سوف يستخدمها ليجتذب زيد
من حجرة من حجرات المهارات الأساسية إلى حجرة أخرى والتي سوف
تحفز على العمل.

٤ - وصف الخطوات التي تؤدي إلى أن يتحول المعلم ليصبح
مصدرا لتوزيع المعززات الشرطية.

٥ — بعد أن تنتهى من الأعمال السابقة ضع من عندك مواداً افتراضية تبين معدلات استجابة زيد للأنشطة المختلفة وضعها فى رسم بياني .

إجراءات تكفل تحقيق أهداف الخبرة :

١ — حدد التقاربات السلوكية الفردية لتشكيل سلوك زيد وتطويعه لينتقل من حجرة الأنشطة الرئيسية إلى حجرة المهارات الأساسية وضعها فى قائمة . ثم حدد المعززات التى سوف تستخدمها وأوقات استخدامها .

٢ — حدد التقاربات الضرورية لإحداث زيادة فى معدل الاستجابة . إزاء المواد التعليمية وضعها فى قائمة . ثم حدد المعززات التى سوف نستخدمها وأوقات استخدامها .

٣ — حدد التقاربات التى سوف تعززها لكي تجتذب زيد من حجرة من حجرات المهارات الأساسية إلى حجرة أخرى وضعها فى قائمة . ثم حدد المعززات المستخدمة ومتى تستخدم .

٤ — حدد المعززات الشرطية التى تريد أن تنشئها وحدد الخطوات التى تتبعها وضعها فى قائمة .

٥ — نسق بين مراحل تطويع السلوك التى سبق ذكرها فى (١)، (٢)، (٣)، (٤) ثم جهز بعض البيانات الافتراضية لتضعها فى الرسم البياني .

٦ — جهز وصفاً مكتوباً للأفعال التى تمت فى ١، ٢، ٣، ٤ ، فيما سبق .

٧ — راجع كتابة تقرير هذه الوحدة .

خطوات هذه الخبرة :

- النشاط . وضع علامة حين تم الخطوة المينة
- ١ - التقاربات السلوكية :
- تحرك زيد من حجرة الأنشطة الرئيسية إلى حجرة المهارات الأساسية
-
- المعززات
-
- زمن التعزيز
-
- ٢ - التقاربات السلوكية (زيادة في معدل الاستجابة)
-
- المعززات
-
- زمن التعزيز
-
- ٣ - تقاربات سلوكية (تنقل زيد بين حجرات المهارات الأساسية)
-
- المعززات
-
- زمن التعزيز
-
- ٤ - تحديد المعززات الشرطية
-
- خطوات
-
- ٥ - وضع اليبانات الافتراضية في رسم بياني
-
- ٦ - كتابة التقرير
-
- ٧ - مراجعة التقرير في ضوء الإرشادات الواردة في الوحدة .
-

المراجعـع

١ - جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعلم . دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٨٢ .

٢ - ب . م . فوس : آفاق جديدة في علم النفس ، ترجمة فؤاد أبو حطب عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٢ .

3. Moraky, R. L. Learning Experiences in Educational Psychology, WMC. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa 1973.

4. Ulrich, R., Stachnik, T., & Mabry, J. Control of Human Behavior, Volumes One & Two, Glenview, Ill.: Scott, Foresman & Company, 1970.

5. Wenrich, W. W. A Primer of Behavior Modification, Belmont, California : Brooks Cole Publishing Company, 1970.

الفصل الخامس

الذاكرة

نحن نحفظ المعلومات ونسترجعها أى نتذكرها وكثيراً ما ننظر إلى الذاكرة باعتبارها قدرة متعلقة للاستجابة ، وهكذا يمكن أن نعتبر الاشتراط الإجرائى حالة بدائية من التذكر العضلى ، وأن نعتبر الاشتراط الكلاسيكى نوعاً بدائياً من التذكر الغذى . غير أن قدرات الذاكرة الإنسانية أعظم مما يمكن أن نجد لدى الحيوانات ، وذلك لأننا نرصد المعلومات ونخزنها فى صورة لغوية ، ومع ذلك فإننا لم نفهم بعد فهماً كافياً الكيمياء الحيوية للذاكرة الإنسانية ولم نفهم نموها وتطورها على نحو مرض .

ولا بد أن ننتبه للإنتباغات الحسية حتى نستطيع تذكرها ، وحتى حين نولى هذه الإنتباغات الحسية انتباهنا فإننا تسجل لفترة قصيرة فحسب ، وننسى جزءاً منها . وتخزين المادة التى نتذكرها يتم فى الدماغ ولكننا لا نعرف على وجه التحديد مكان هذا التخزين ، ويبدو أن الفصوص الصدغية بالقشرة المخية مسئولة عن تخزين المعلومات وعن تفسيرها عند استرجاعها ، ويبدو أن قرين آمون Hippocampus بالمنح هو الذى يسيطر على انتقال الإنتباغات من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة البعيدة المدى ، وذلك لأن تلف قرين آمون يؤدى إلى عدم تخزين الذكريات البعيدة المدى .

ويبدو أن الذاكرة القرينة المدى والذاكرة البعيدة المدى عملياً

(٨ - السلوك)

تخزين مختلفتين ، والذاكرة القريبة المدى ذاكرة تليفونية ، أى أنها من النوع الذى يمكنك من تذكر رقم تليفون بحيث يكفى لطلبه ، وهى تختلف عن الذاكرة البعيدة المدى فى النواحي الآتية :-

(أ) نستطيع أن نتناول ما بين خمسة بنود وتسعة فى الذاكرة القصيرة المدى غير أن الذاكرة البعيدة المدى لها قدرة غير محدودة .

(ب) يمكن لأى معلومة أن تسجل فى الذاكرة القريبة المدى، ولكن يصعب جداً أن تكون ملائمة للتسجيل فى الذاكرة البعيدة المدى .

(ج) يتم تخزين المواد فى الذاكرة التمرية المدى فى صور وكميات والنشابة الصوتية يشوش عليها . ويتم تخزين المعلومات فى الذاكرة البعيدة المدى فى صور ومعانى ويشوش عليها التشابه فى المعنى .

ويتم ترميز المعلومات فى الذاكرة القصيرة المدى على شكل قطع Chunks أى وحدات إدراكية ، ويتخلل هذه القطع تعلماً يكفى من حيث الحجم لمعالجة معلومات كافية ، والسعة الكلية للذاكرة هى تسع قطع أو أقل فى المرة الواحدة ، غير أنه يمكن تجميع قدر كبير من المعلومات فى القطعة الواحدة ، وهذا هو السبب فى إتنا نستطيع أن نتذكر كلمات ضويلة تتألف من حروف كثيرة ، أو جمل تتألف من كلمات قد تزيد عن تسع كلمات .

وتخزن المعلومات أو البيانات فى الذاكرة البعيدة المدى حين نستطيع أن تحقق انطباق قويا قوة تكفى لأن تنتقل وتتعدى الذاكرة القصيرة المدى . والأحداث أو الوقائع الدرامية جداً تتذكر على نحو مستمر بعده

حدوثها مرة واحدة . والمادة التي ليس لها معنى كبير ينبغي أن ترتبط
بمجموعة من المفاهيم ذات المعنى حتى يمكن تذكرها على نحو مستمر .

وثمة معينات للذاكرة Mnemonics لتساعدنا على تذكر المواد ؟
وذلك بتنظيمها تصوريا وإدراكيا . فاستخدام السجع أو القافية أو
الإيقاع يمكن أن يساعد على تذكر مجموعة من العناصر ، وهو نوع من
التنظيم الإدراكي .

والممارسة عامل هام في التذكر ، إنها تساعد على تذكر جميع أنواع
البيانات والمعلومات وتساعد على تخزينها . فتسميع المادة ومراجعتها بصوت
مسموع ، ودراستها في صمت يساعد على تذكرها ، وتجاوز حد التعلم
يساعد الذاكرة ، وإن استطعت أن تعيد مادة معينة على نحو آلي ودون
تفكير فقد تجاوزت حد تعلمها ، والممارسة تساعد على انتقال المعلومات
من الذاكرة القريبة المدى إلى الذاكرة البعيدة المدى .

ويتخذ التذكر (استرداد المعلومات) صورتين هما التعرف
والاسترجاع . الاسترجاع هو القدرة على تكرار الاستجابة ، بينما
التعرف هو القدرة على الاختيار الصحيح من بين عدة بدائل ، والتعرف
عادة أسهل من الاسترجاع ، ولكنه أصعب إذا كان عليك أن تختار من بين
بدائل كثيرة ، أو إذا كانت الاختيارات متشابهة جداً . وما نعرفه عن
التعرف أقل كثيراً عما نعرفه عن الاسترجاع ، ويحتمل أن يكون التعرف
عملية استرداد أو تذكر مختلفة عن الاسترجاع ، وتعكس كل منهما جوانب
مختلفة من الذاكرة .

واسترجاع الصور يختلف عن استرجاع الحركات ودن استرجاع
الألفاظ وتذكر الهارات الحركية المتصلة يستمر فترة أطول من

تذكر المهارات الحركية المنفصلة والآخرى تترىض للنسيان بنفس معدل التذكر اللفظي .

· وإعادة التعلم استرجاع لمادة من الذاكرة البعيدة المدى يبدو أنها تعرضت للنسيان كالمثل . وبصفة عامة يمكن القول أننا نعيد تعلم ما تعلمناه من قبل بسرعة أكبر وفي فترة أقل مما استغرقه التعلم في المرة الأولى ، وكلما ازداد معنى المادة ، وازداد تعلمها في المرة الأولى ، حدث إعادة تعلمها بسرعة أكبر .

وثمة نظريتان أساسيتان لتفسير النسيان : الأولى وهي نظرية تضائل الأثر وهي تقرر أن بعض الذكريات تضاهل وتتضاءل وتبهت بمضي الزمن والنظرية الثانية هي نظرية التداخل التي ترى أن بعض ما نحاول تذكره يعاق بوقائع تمنعه من الاسترجاع ، حتى لو بقي في المخ سليماً دون أن يمس . ومعظم الشواهد المتوافرة تدعم وتؤكد صحة نظرية التداخل إلا أن بعض النسيان يحدث مع مجزئ الوقت .

وتستطيع نظرية التداخل أن تفسر معظم ما يحدث من نسيان على أساس أن ما يحدث في النسيان هو كلف التذكر أي أن معظم النسيان يحدث نتيجة لتفاعل مواد التذكر المتنافسة التي يلقي النموذج بعضها فوق بعض . ونسيان الأشياء التي تتنافس مع تعلم لاحق يعرف بالكلف الرجعي . فنسيان الأشياء التي تتنافس مع تعلم سابق يعرف بالكلف البعدي ، والكبت نوع خاص من الكلف ، حيث تنسى الخبرات الشخصية لأن تذكرها مثير للقلق .

ولقد تعرض الأساس الكيميائي للذاكرة لدراسات كثيرة ، وبينما يتوافر لدينا بعض الشواهد التي تدل على أننا سوف نحرك تقدم ملحوظاً

في هذا المجال في المستقبل القريب ، إلا أن الوصول إلى عقار يحسن الذاكرة قد يكون أمرا مازال بعيد المنال .

التجربة الرابعة

الذاكرة الإنسانية تعيد تشكيل مادة التذكر

المفهوم الذي تستند إليه التجربة :

هناك نظرتان فيما يتصل بالطريقة التي نتبعها في تخزين المعلومات لكي نستخدمها فيما بعد . يمكن أن ننظر إلى الذاكرة على أنها مجموعة من الخانات كصناديق البريد حيث تخزن فيها المعلومات التي نريد تذكرها بعد تصنيفها ، ثم نستدعي هذه المعلومات ونستخدمها كلما لزم ذلك . فكان كل فعل من أفعال التذكر هو إثارة لشيء موجود مسبقاً أي أننا نعيد إبرازة وإظهاره حين نتذكره غير أن الأبحاث العلمية التي قام بها لوفتس وبالمر Loftus & Palmer (١٩٧٤) وغيرها من الأبحاث التي درست أقوال الشهود العيان في ساحات القضاء قد تحملنا على تصور عمل الذاكرة على نحو مختلف . إن الحدث الماضي لا يخزن في الذاكرة بحذافيره ، وإنما نحن نخزن عدداً قليلاً من العناصر أو القواعد أو الحقائق التي تتيح لنا أن نعيد بناء وتشكيل المادة التي نتذكرها كلما كان ذلك ضرورياً . فنحن إذن لانستعيد ما وقع طبق الأصل وإنما يسود هذه الذاكرة وبشكلها نظرة الخبيثة ، وإذا كانت هذه النظرة صحيحة ، فإننا لابد أن نطرح سؤالاً على صحافي كيمي إدراكنا للحاجة إلى إعادة تشكيل وبناء مادة تذكيرية أصلية ، وبمحدد أدق ، هل تؤثر طبيعة السؤال الذي يطرح علينا ونحاول

الإجابة عنه في طريقة تشكيلنا لما نتذكره من وقائع ماضية ؟ إن هذه التجربة تتعلق بهذا السؤال .

التعليمات :

يشتمل الشكل التالي على عدة معلومات أو بيانات وعليك أن تعيد رسم كل شكل في العصور ، بحيث يملأ كل شكل ترسمه صفحة كاملة تبلغ من كبر الحجم حداً يمكن كل طالب في الفصل من رؤيته ، وينبغي أن يكون لديك ورقتان للإجابة بحيث تحتوي الورقة الأولى على القائمة الأولى (العمود أ) والورقة الثانية على القائمة الثانية (العمود ب) ، وأن تكتب كل قائمة على يمين ورقة الإجابة بحيث تفسح المجال لكي يرسم الطالب الشكل المبين أمام الكلمة الدالة عليه وسوف تحتاج إلى ساعة إيقاف .

اعرض على الطلاب كل شكل من هذه الأشكال بمفرده لمدة عشر ثوان ، واطلب من الطلاب أن ينظروا إلى الشكل ويحاولوا تذكره ذلك دون أن يكون أمامهم أية أوراق . ثم وزع على كل طالب إما القائمة (١) أو القائمة (٢) ولا تخبر طلابك أنك قد استخدمت كلمات مختلفة في القائمتين ، ولكن عليك أن توزع عدداً متساوياً من القائمتين . أتح لطلابك خمس دقائق ليسترجعوا ويرسموا أكبر عدد من الأشكال يستطيعون استرجاعه ورسمه ، ثم أجمع أوراق الإجابة ، فاعداً مجموعة القائمة (١) عن مجموعة أوراق القائمة (٢) .

أما الذين سمعوا قبل السؤال كلمة صدم فقد أجاب ٧٪ بنعم ، ٤٣٪ بلا .
واستخدام كلمات أكثر عنفاً ضاعف عدد الأشخاص الذين يبنوا أنهم
رأوا زجاجاً محطمًا على الرغم من عدم وجود زجاج محطم على الإطلاق .

وتستطيع في هذا السياق أن تحلل استجابات طلاب الصف . وعليك
أن تعيد عرض كل مثير أصلي مرة أخرى ، وأن تقرأ الكلمات الدالتين
على الشكل ، وتفحص كل من مجموعتي الاجابات لتبين هل أدت الكلمة
الواردة في القائمة (١) ببعض التلاميذ إلى تذكر الشكل على نحو مختلف
عن تذكر أولئك الذين استجابوا للكلمة الواردة في القائمة (٢) ومرة
أخرى ينبغي أن تظهر البيانات التي جمعت من الطلاب أن من خصائص
الذاكرة أنها تعيد تشكيل وبناء ما تذكره ، وأن الأمارات المصاحبة
للصور أو الأشكال تؤثر في هذا التشكيل . ويحتوي العمود (ج) في الشكل
السابق على عينة من رسومات من تجربة سابقة .

ما هي مضامين هذا البحث عن كيفية الحصول على أدق شهادة
لشاهد عيان ؟ يبدو أن أدق استرجاع هو ما يحدث نتيجة لطرح
الأسئلة المحايدة .

المراجع

(1) L. T. Benjamin & K. D. Lowman (eds.) Activities Handbook for the Teaching of Psychology, American Psychological Association, Inc., Washington, D. C. 1981.

(2) L. Carmichael, H. P. Hogan & A. A. Walter, An experimental Study of the effect of language on the reproduction of Visually perceived form. Journal of Experimental Psychology, 1932, 15, 73-86.

(3) E. Loftus & J. Palmer, Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1974, 13, 585-589.

التجربة الخامسة

الاسترجاع والتعرف

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

هناك ثلاث طرق لقياس الحفظ : الاسترجاع والتعرف وإعادة التعلم (أو الاقتصاد). وهذا التمرين يقارن بين الأسلوبين الأول والثانى :

التعليقات :

للقيام بهذه التجربة عليك أن تجمع حوالى ١٥ شيئاً وعلى سبيل المثال طباشير، دبابة، عملة. شريط تسجيل، معلقة، مفك... إلخ وتتطلب هذه التجربة أيضاً قائمة بهذه الأشياء ويتخللها ٢٥ شيئاً إضافياً. وزع هذه القوائم (تحتوى على ٤٠ بنداً) وضعها أمام نصف الطلاب مقلوبة، أى وزعها على طالب اترك جاره وهكذا. وزع على الطلاب الآخرين أوراقاً بيضاء. وبين للطلاب أنك سوف تعرض عليهم أشياء وعليهم أن يتذكروها. والأشياء التى تعرض على الطلاب ينبغى أن تكون مغطاة فلا يروها إلا عند عرضها عليهم. اعرض على الطلاب شيئاً بعد الآخر بحيث يستغرق العرض ما بين ٣، ٥ ثوان لكل شيء (بترتيب عشوائى) ثم ضعه فى الصندوق أو تحت الغطاء بعيداً عن أنظارهم. عند عرض الشيء أعلن على الطلاب اسمه بصوت مسموع. وبعد أن تنتهى من عرض جميع الأشياء، اطلب من الطلاب (نصف الطلاب) الذين لديهم القوائم أن

يقلبوا الأوراق وأن يضعوا دائرة حول البنود التي رأوها (وهذه هي
بمجموعه التعرف) ، وأطلب من بقية الطلاب أن يسجلوا أكبر عدد من
أسماء الأشياء التي رأوها ويستطيعون تذكرها أو استرجاعها (وهذه هي
بمجموعة الاسترجاع) و جهز على السبورة جدولاً من ثلاثة أعمدة ، الأول
بعنوان العنصر والثاني ، للاسترجاع والثالث للتعرف ، ثم أعرض على
الطلاب مرة أخرى كل عنصر وسجل عدد الطلاب الذين تذكروه
من المجموعة (التعرف والاسترجاع) وذلك برفع الأيدي من قبل أفراد
كل مجموعة على حده .

وينبغي أن يكون أداء مجموعة التعرف أفضل من أداء مجموعة
الاسترجاع وأن يكون الفرق ذا دلالة ، وعليك أن تجمع أوراق الإجابة
وأن تحلل النتائج وتعرضها على الطلاب في الدرس التالي ، وتستطيع أن
تستخدم اختبارات لتقدير ما إذا كان أداء المجموعتين يختلف الواحد عن
الآخر اختلافاً دالاً إحصائياً أم لا .

مناقشة :

لماذا تتوقع أن يكون التعرف كقياس للتذكر أكثر حساسية من
الاسترجاع ؟ ما إعادة التعلم وكيف يمكن المقارنة بينه وبين الطرق
الأخرى في قياس الحفظ ؟ ماذا تعلمنا هذه التجربة عن الاختبارات - على
سبيل المثال عن اختبار الاختيار من متعدد مقابل أسئلة المقال ؟ هل تذكر
وتدرس كطالب على نحو مختلف إذا علمت أن الأستاذ سيختبرك باختبار
تعرف وليس اختبار استرجاع ؟

وإذا اتضح من تحليل البيانات أن الطلاب قد تذكروا بعض العناصر
أو البنود على نحو أفضل من تذكرهم لعناصر أو بنود أخرى فإن هذا قد

يفسح المجال لمناقشة بعض العوامل التي تؤثر في التذكر ، وقد تختار بعض الأشياء التي يحتمل أن تظهر فروقا بين الجوسين وتناقشها مع مجموعة البنين ومع مجموعة البنات . ولكي تبرز بعض المبادئ التي تتصل بالذاكرة البعيدة المدى ، قد تطلب من الطلاب أن يتذكروا وأن يتعرفوا على نفس العناصر بعد مضي عدة أيام على التجربة أو عدة أسابيع أو عدة شهور .

المراجع

- 1 — H. P. Bahrick, Retention curves : Facts or artifacts? *Psychological Bulletin*, 1964, 61, 188-194.
- 2 — L. T. Benjamin and K. D. Lowman (eds.), *op. cit.*
- 3 — C. N. Cofer, On some factors in the organizational characteristics of free recall. *American Psychologist*, 1965, 20, 261-272.
- 4 — R. G. Crowder, *Principles of Learning and memory*. New York : Halsted Press, 1976,

التجربة السادسة

المعنى يساعد على الاسترجاع

المفهوم الذي تستند إليه التجربة :

إن النشاط الآتي يبرز ويوضح أن المعنى يمكن أن يساعد على التذكر . وهذا التمرين يوضح أن طريقة الاسترجاع كآسلوب من أساليب البحوث تبين كيف تعتمد الذاكرة إلى حد كبير على ما يعمل به الناس أثناء معالجة وتناول البيانات ، كما يوضح التجارب التي يستخدم فيها كل فرد أو مفحوص كضابط لنفسه .

التعليقات :

ضع قائمة تتألف من عشرين من الأسماء النكرة والتي لا يرتبط أى اسم منها بالآخر بطريقة ظاهرة وينبغي أن تختلف من حيث عدد حروف كل منها . اكتب كل اسم على بطاقة ٣ × ٥ بوصة و اكتب على عشر من هذه البطاقات الحرف (ا) ، و اكتب على العشر الآخر حرف (ب) ، ثم اخلط هذه البطاقات على نحو جيد ويمكن القول الآن أنك قد انتهيت من الاستعداد للتجربة .

وزع أوراق بيضاء مسطرة بحيث يحصل كل طالب على واحدة ، وأطلب أن يقوم كل منهم بكتابة الأرقام سلسلة على الورقة من واحد إلى عشرين . وبين للطلاب أنهم سوف يستمعون إلى قائمة من الكلمات ، وسوف تطلب إليهم بعد سماعها أن يسترجعوها ، ولكن عليهم قبل الاسترجاع أن يقدروا هذه الكلمات بطريقتين ، وأن الحرف الذى يرد على البطاقة يحدد ما عليهم عمله فإذا كان على البطاقة ا ، فعليهم أن يعدوا حروف الكلمة ويكتبوا العدد وأن كان على البطاقة ب فعليهم أن يكتبوا هل الكلمة سارة (س) أم غير سارة (غ س) . وتستطيع أن تثبت هذه المعلومات على السبورة أمام الطلاب لتذكرهم بها .

اقرأ قائمة الكلمات بمعدل كلمة كل أربع ثوانى وعلى سبيل المثال منضدة توقف لحظة ثم قل ب وعد فى سرك ١ ، ٢ ، محيط توقف لحظة ثم قل أ وعد فى سرك ١ . ٢ . . . وبعد أن تقرأ القائمة كلها ، أطلب من الطلاب أن يسلخوا أوراقهم وأن يحاولوا استرجاع جميع الكلمات التى سمعوها بأى ترتيب يريدونه . وأن يسجلوا هذه الكلمات فى عمود واحد وبهدفك هنا أن تحدث قدراً من التأخير حتى تيسر معالجة البيانات .

وسوف يكتبون خلال فترة تتراوح ما بين ثلاث وأربع دقائق جميع الكلمات التي يستطيعون استرجاعها .

دع الطلاب يمسحون أوراقهم . صنف البطاقات بحيث تعزل البطاقات أ وتقرأ كلماتها على الطلاب . واطلب من كل طالب ليحدد العدد الكلى الذى تذكره . ثم أعد جدول توزيع تكرارى على السبورة . اسأل الطلاب ، كم هالبا تذكر الكلمات العشر كلها ، وكم تذكر تسع كلمات ، ... الخ والآن اطلب منهم أن يجمع كل واحد منهم ويحدد العدد الكلى الذى تذكره من الكلمات ب ثم أعد جدول توزيع تكرارى على السبورة بجوار التوزيع التكرارى للكلمات أ . وسوف يسترجع بعض الطلاب ثمان أو تسع كلمات من العشرة ، ويحتمل أن يكون متوسط الكلمات ب ضعف متوسط الكلمات أ .

المناقشة :

ولكى تبرز استخدام المفحوصين كضوابط على أنفسهم احصى عدد الطلاب الذين استرجعوا من الكلمات أ عدد أكبر مما استرجعوا من الكلمات ب ، وعدد الطلاب الذين استرجعوا من ب عدداً أكبر من أ . وكثيراً ما لا تجد طالباً واحداً يندرج فى المجموعة الأولى ، وجميع الطلاب تقريباً يقعون فى المجموعة الثانية : ووجه سؤال للطلاب ما التعميم الذى ينبى على هذه النتيجة ؟ ما أعمال التعلم الأخرى التى تصدق عليها هذه الظاهرة ؟ ما الأعمال التى يسهل تذكرها وتلك التى يصعب تذكرها ؟ إن أعمال التعلم التى تتطلب التفكير فى معانى الكلمات يسهل تذكرها .

هل الكلمة هامة أم غير هامة ؟ ما هى الصفة المصاحبة للأسم ؟ هل هى .

كلمة سارة أم غير سارة ؟ أن الأعمال التي تركز على شكل الكلمة أو صيغتها أو بنيتها يصعب تذكرها من قبيل : هل تهجأها بالواو أو بالباء ؟ ما عدد حروفها ؟ ما عدد مقاطعها ؟ أعطاني كلمة لها نفس الجرس الموسيقي . وأخيراً اطرح على الطلاب السؤال التالي : ماهي مضامين هذه التجربة بالنسبة لطريقة الدرس والاستذكار ؟

المراجع

- 1 — L.T. Benjamin and K.D. Lowman op. cit, pp. 81-82.
- 2 — R.L. Klatzky, Human memory, structures and processes (2nd ed.). San Francisco : W. H. Freeman, 1979.

التجربة السابعة

السياق والذاكرة

المفهوم الذي تستند إليه التجربة :

تأثر الذاكرة بعدد من المتغيرات ، بعضها يساعد على التذكر والاحتفاظ والبعض الآخر يؤدي إلى زيادة النسيان . ولعل أهم عامل في التعلم والتذكر هو معنى المادة المتعلمة . وثمة طرق عديدة لزيادة معنى المادة ومنها أن تضعها في سياق ، وهذا التمرين أو النشاط يوضح هذا المبدأ .

التعليقات :

أعط نصف طلابك في الصف قطعة من الورق تحتوي على هذه العبارة : السياق أو الموضوع هو تطير طائرة من الورق ، وضع هؤلاء

الطلاب أن عليهم ألا يكشفوا عن محتوى هذه الرسالة لزملائهم في الصف
ثم اقرأ الفقرة التالية بصوت مسمع وبيط شديد .

« شاطئ البحر أفضل من الشارع . وأن تجرى في البداية أفضل من
أن تمشي . وقد تحتاج إلى أن تجرب وتحاول عدة مرات . عمل يتطلب
بعض المهارة ولكن من السهل تعلمه . وحتى الاطفال الصغار يمكن أن
يستمتعوا به . ومتى ما نجح العمل ، فإن الصعوبات قليلة . ويندر أن
تقترب الطيور . ويتلفها المطر بسرعة . وإذا قام كثير من الناس بنفس
العمل فإنهم يثيرون مشكلات . ويحتاج المرء إلى مساحات خالية . وإذا
لم تكن هناك تعقيدات فإنها عمل مسالم هادئ . ويمكن أن تستخدم
حجرا لتثبيتها . وإذا تفككت ، فلن تاح لك فرصة للنجاح . »

أطلب من الطلاب أن يسجلوا بأقلامهم على ورقة كل ما يتذكرونه من
الفقرة التي قرأتها . أطلب من الطلاب الذين عرفوا سياق هذه الفقرة أو
موضوعها أن يضعوا علامة مميزة على أوراقهم حتى تستطيع تحسديد
إجاباتهم . اجمع الاستجابات . قارن مستوى طلاب المجموعتين في الاسترجاع
سطراً بسطر . وإذا أردت أن تستخدم الأساليب الكمية في تقدير هاتين
المجموعتين من الأوراق حتى تقدر تقديرأ دقيقة الفروق بين المجموعتين
فلا بد أن تخطط لعرض النتائج على الطلاب في الدرس التالي وتوجل
المناقشة إلى ما بعد عرض النتائج وتحليلها .

وسوف يتضح أن معرفة السياق يضني معنى على المادة ، والتي تبدو
بغير معرفة السياق مجموعة من العبارات التي لاعلاقة بينها . إن معرفة
السياق أو الموضوع تجعل تنظيم التعلم أمراً ممكناً ، وإذا نظم على نحو
سليم فإن الجملة أو الواقعة ستؤدي إلى التالية وهكذا . ما الذي يقترحه هذا

المبدأ فيما يتصل باستراتيجيات الدرس والاستذكار . ؟ وتستطيع إذا أردت أن توسع المناقشة لتشتمل على أهمية السياق في مجال الإدراك . وكيف تساعد معرفة السياق أو إدراكه على تحسين القدرات الإدراكية.

المراجع

- 1 — L. T. Benjamin and K. D Lowman, op. cit.
- 2 — J.P. Houston, H. Bee, E. Hatfield & D.C. Rimm. Invitation of Psychology. New York : Academic Press, 1979 . (chaps. 6&8) .
- 3 — G. A. Miller & J.A. Selfridge. Verbrl context and the recall of meaningful material . American Journal of Psychology 1950, 63, 176-185.

الفصل السادس

حل المشكلات

Problem - solving

ستساعدنا هذه التجربة في توضيح بعض الطرق التي يمكن بها معالجة مشكلة التفكير معالجة تجريبية . ومن الضروري أن نذكر أن التفكير شكل من أشكال السلوك مثله مثل الرؤية والسمع والكتابة . فهو ليس نوعا غريبا من الوظائف العقلية ، أو نشاطا لشيء نسميه العقل . والفرق الأساسي بين التفكير وأنواع السلوك الأخرى أنه أكثر تعقيدا منها (في حالة الإنسان — وأنه يغلب عليه الصبغة اللفظية) .

وجود هذا العنصر اللفظي في التفكير جعل إجراء التجارب عليه أمرا بالغ الصعوبة . فمن الصعب أن نقيس الكلمات . فزمان حدوث هذه الكلمات ومكانها وكثرة حدوثها عوامل لا يمكن التنبؤ بها ، وسرعة تغيرها وتحولها في ظل بعض الظروف تجعل مسألة القياس أو الملاحظة الدقيقة صعبة . وهناك عقبة أخرى تواجه إجراء التجارب في هذا المجال وترجع إلى الطبيعة الرمزية للكلمات . فالكلمات بديلة عن الأشياء والمواقف والسلوك . وفي بعض الأحيان يكاد يكون من المستحيل أن نعرف ماذا تعني كلمة معينة بالنسبة لفرد معين .

ولقد اختيرت هذه التجربة لأنها تقلل من العنصر اللفظي في التفكير . وطالما أنه من المستحيل حذف هذا المكون كلية ، فمن الضروري ملاحظة (٩ — السلوك)

الكلمات التي تقال ، ومهما قلنا عن الجانب اللغوي أو اللفظي من التفكير ، فإننا نتوقع نفوه الشخص بكلمة أو كلمتين بصوت مسموع أو لنفسه ، وأن هذه الكلمات تلعب دوراً هاماً في تحديد النتيجة النهائية لعملية التفكير .

ويمكن تقسيم العمليات التي نطلق عليها كلمة تفكير أو حل المشكلة ، أو الاستدلال إلى المراحل الآتية :

المشكلة : يمكن القول أن التفكير لا يحدث إذا لم توجد مشكلة والمشكلة على وجه العموم عبارة عن أى موقف جديد لا يكون لدى الكائن الحي استجابة توافقية مباشرة تناسبه . وقد يعبر عن المشكلة لغة (سؤال) ، أو بموقف يثيري جديد . وقد تكون موقفاً مألوفاً ولكنه حدث فجأة . ومهما اختلفت طبيعة المشكلة ، فإننا سنجد غالباً أنها تشتمل على كف لسلوك الكائن الحي أو تداخل فعلي معه أى وجود عائق أمامه . ويستمر بقاء المشكلة طالما بقيت مقتضيات الموقف البيئي ومتطلباته دون إشباع وإرضاء .

سلوك المحاولة والخطأ . يتبع مشول الموقف المشكل فترة قد تطول وقد تقصر يكون سلوك الفرد خلالها إزاء المشكلة محاولة وخطأ في طبيعته . ولا يعني هذا أنه لا يوجد للسلوك اتجاه أو خطة ، ولكن الاستجابات بالنسبة للمشكلة تختلف اختلافا ملحوظا في صحتها . ويكاد يكون من المستحيل التنبؤ بدقة عما سوف يحدث خلال هذه الفترة ويبدو أن هناك بعض مبادئ تغلب عليها العمومية تصدق على هذه المرحلة من مراحل حل المشكلة ومن أهمها :

أولاً : سلوك الفرد في موقف مشكل يكون في ضوء فهمه للمشكلة .
وقد يكون فهمه لمشكلة معينة مختلفاً تماماً عن فهم شخص آخر لها ، وقد يبدو سلوكه في استجابته للمشكلة بناء على ذلك (للشخص الآخر) غير ذي صلة بالمشكلة ذاتها . والمبدأ الثاني الذي له تأثير هنا : هو أن جميع الاستجابات إزاء المشكلة تستند إلى خبرة الفرد السابقة في هذا الموقف أو المواقف الشبيهة به . أي أن خبرته السابقة في مواقف ذات صلة بهذا الموقف تحدد إلى درجة كبيرة استجاباته لهذه المشكلة الجديدة .

وقد يأخذ السلوك خلال فترة المحاولة والخطأ شكلاً من شكلين أو هما معا ويتوقف هذا على طبيعة المشكلة ، وعلى تدريب الفرد وهما أما أن يكون السلوك ظاهراً أي يسهل ملاحظته أو كامناً يحتاج إلى جهاز خاص لقياسه أو تحديده والتوصل إليه وعلى الرغم من أن المسكون الظاهر للتفكير يسهل ملاحظته إلا أنه قد يصعب قياسه وتقديره .

فهو يتكون عادة من تناول ، وتقليب ، في المشكلة واستجابات نحوها وبعيداً عنها وتعبير لفظي عنها .

وكل ما نستطيع عمله في الموقف التجريبي هو عمل سجل لهذا السلوك الظاهر على قدر ما نستطيع في ضوء أدواتنا ، وقد تمضي الاستجابات الكامنة دون تسجيل ، وهي عبارة عن محاولة وخطأ غير ظاهرين .

الحل :

وقد يتمنح عما يبدو في حالات كثيرة سلوكاً مشوشاً مضطرباً استجابة تناسب مع مقتضيات الموقف المشكل ، وتسمى خلا وعندما يحدث هذا تختفي المشكلة ذاتها أو تتغير البيئة بحيث لا تستمر المشكلة .

وفي كثير من الحالات بعد مضي فترة لا يتخللها تقدم واضح ، أو لا يحدث فيها إلا قدر ضئيل من التقدم نحو تعلم المشكلة والسيطرة عليها ، يظهر الحل على نحو مفاجيء : وقد تستخدم أو تطلق كلمة استبصار على هذا التناقص المفاجيء للأخطاء . والسلوك المتبصر يعنى السلوك الذى تختفى فيه الأخطاء والحركات الزائدة على نحو مفاجيء تماما ، وتترك شكلا سلوكيا متوافقا سليما . وفي بعض المشكلات ، يحدث سلوك الاستبصار على نحو تدريجى ، فيفهم المتعلم المشكلة فهما جزئيا ، ولكن هناك جوانب أخرى للمشكلة ينبغى أن تتعلم باتقان الواحد بعد الآخر قبل أن تتم الاستجابة السليمة للوقف السلكى .

التشويش :

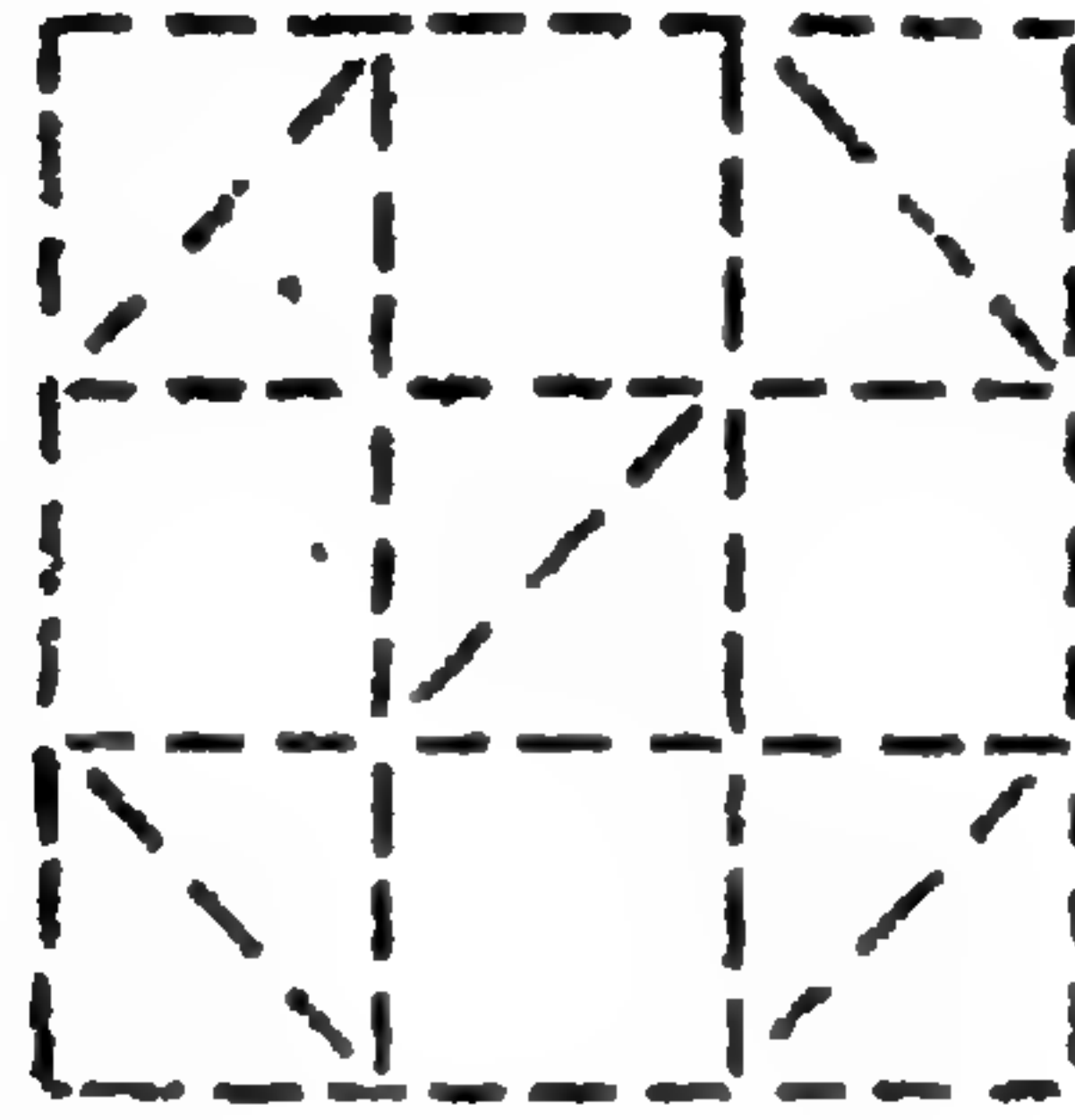
إذا أخفق المتعلم فى الوصول إلى حل لمشكلة بعد فترات من المحاولة والخطأ ، فإن من المتوقع أن ترى علامات عدم تنظيم واختلال فى سلوكه . وقد تكون هذه العلامات المراحل الأولى للاختلال الانفعالى الذى يتخذ صور الغضب أو الاشمئزاز أو الاحباط . ومن بين هذه العلامات فقدان التدريجى للتوافق أو التآزر Co-ordination وتزايد التوتر فى عضلات الجسم ، وظهور حالة عامة من التهيج .

وهناك عوامل تحدد الزمن اللازم لظهور هذه الأعراض ومنها صعوبة المشكلة واتجاه الفرد نحوها ، وعاداته فى حل المشكلات ، تلك التى اكتسبها فى المواقف السابقة وقد تحدث هذه الأعراض بسرعة حين يكون الفرد قد تعلم من مواقف سابقة أن الصياح والاستشارة طريقة فعالة للهرب من المشكلة .

التجربة الثامنة

المشكلة : أن الغرض من هذه التجربة هو دراسة التقدم في حل مشكلة والعمل المكلف به الشخص ذو حل لغز يشتمل على عادات توجيهه لمتابعة خطوط تكون شكلاً .

الأدوات : ورقة بها خمسة عشر شكلاً منقطاً ، وساعة توقيت . وفيما يلي نموذج لهذا الشكل (شكل ٧) .



(شكل ٧)

الطريقة : ضع ورقة الأشكال أمام المفحوص .

والق عليه التعليمات التالية : عليك أن تبدأ بالشكل الأول من اليمين من الصف الأول . وأن تمشي بالقلم الرصاص على جميع خطوط الشكل دون أن ترفع القلم عن الورقة ، أو تعيد السير على خط سرت عليه من قبل أو أن تخترق أى خط رسمته من قبل . بمجرد أن يعاق عمالك لارتكابك خطأ من هذه الأخطاء اترك الشكل الذى أنت فيه وابدأ فى الشكل التالى . هل أنت مستعد ، ابدأ .

لاحظ النقطة التى يبدأ عندها الشخص فى كل شكل . وتعتبر المشكلة محلولة إذا استطاع الشخص أن يتتبع شكلين متتاليين دون خطأ . وإذا

قوِض الشخص لأي سبب أوقف ساعة الإيقاف حتى يبدأ العمل من جديد . سجل الزمن الكلي من بدء الشكل الأول إلى نهاية الشكل الأخير وهو الشكل الأخير من الشكلين اللذين تتبعهما تتبعاً صحيحاً وحدد عدد الأشكال التي استخدمها (محاولات الوصول إلى الحل) وسجل ملاحظتك بالنسبة لسلوك المفحوص ، وكل الملاحظات التي تبدو مناسبة في شرح طريقة معالجة المشكلة .

- ١ — هل سلوك المحاولة والخطأ واضح ؟ .
 - ٢ — هل يبدو على الشخص أنه يخطط قبل الرسم ؟
 - ٣ — وبعد أن يتبع الشخص شكلين تتبعاً صحيحاً أطلب إليه أن يشرح لك خطوات المعالجة التي أدت إلى النجاح وطريقة المعالجة .
 - ٤ — ما مدى جودة وصفه لهذه الخطوات ؟
 - ٥ — هل توصل المفحوص إلى مفتاح الحل فحاة ؟
 - ٦ — هل أظهر فهماً واضحاً للمشكلة عندما أعاد المحاولة للتأجيل ؟
- وعلى الطالب أن يناقش الأسئلة الآتية في كتابته للتقرير عن التجربة :
- إلى أي درجة تدخل المحاولة والخطأ الظاهريين أو الكامنين أو كليهما في حل هذا اللغز ؟

- هل تحقق الفهم الواضح وحل المشكلة على نحو مفاجئ ؟
- ما هي خطوات العمل الضرورية لضمان نجاح المفحوص ؟
- ما مدى إجادة المفحوص وصف هذه الخطوات ؟
- ما هي طريقة المعالجة التي كان على المفحوص أن يتغلب عليها قبل تحقيق النجاح ؟

هل تعتقد أن هذه صعوبة قد يواجهها شخص آخر ؟
ما الذى تستنتجه فيما يتصل بطبيعة طريقة المفحوص فى حل
هذه المشكلة ؟

التجربة التاسعة

تجربة الشكل المجرأ

المشكلة : هدف هذه التجربة هى دراسة سلوك التقدم فى حل مشكلة
خلال العمل فى حل لغز يتضمن اتجاهات وضع القطع فى عادات البناء
أو التركيب .

الجهاز : يشيع استخدام أداتين فى مثل هذه التجارب لتوافرها فى
معامل علم النفس ، الأول : هو القرص الخشبي ، والثانى : النسر الخشبي .

طريقة إجراء تجربة القرص الخشبي :

١ — يشترك فى التجربة طالبان يقوم أحدهما بدور الفاحص ،
ويقوم الثانى بدور المفحوص ويتبادلان الوضع ،
٢ — يطلع المفحوص على شكل القرص وهو مركب قبل إجراء
أى محاولة .

٣ — يفك الفاحص أجزاء القرص دون أن يرى المفحوص طريقة
الفك .

٤ — توضع أجزاء القرص على قاعدة الصندوق دون ترتيب حتى
لا تدل على عناصر الحل .

٥ — يقول الفاحص للمفحوص : عليك أن تأخذ كل جزء من أجزاء
القرص وتركبه فى مكانه ، سأحتسب عليك عدد الحركات والزمن الذى
تستغرقه فى تركيب الأجزاء . وهناك قطعة ثابتة اتركها لتستعين بها
فى الحل .

٦ — تكرر التجربة عدة مرات حتى يثبت الزمن في المحاولات الثلاث الأخيرة وكذلك عدد الحركات الصحيحة (١٤ حركة) . مع ملاحظة ألا تقل المحاولات في مجموعها عن ست مرات .

٧ — يحسب الفاحص ما يأتي :

(أ) الزمن الذي استغرقه المفحوص في كل محاولة . والمقصود بالمحاولة هو تركيب جميع أجزاء القرص .

(ب) عدد الحركات التي يقوم بها المفحوص لتركيب القرص ، والمقصود بالحركة وضع القطعة في مكانها سواء وضعت صحيحة أم خاطئة ، أى أنها تحتسب في الحالتين . وعلى الفاحص تسجيل الحركات خلال المحاولة حتى ينتهى المفحوص من تركيب القرص صحيحاً .

٨ — تدون النتائج في جدول ذي ثلاث خانات (١ - رقم المحاولة ، ٢ - الزمن المستغرق ، ٣ - عدد الحركات) .

٩ — يرسم رسماً بيانياً لسكل من (أ) المحاولات والأزمنة (ب) المحاولات وعدد الحركات . (لاحظ أن بإمكان المجرّب أن يرقم أجزاء القرص ، وفي هذه يستطيع أن يسجل رقم الجزء أو الأجزاء التي يبدأ بها ، وأرقام الأجزاء التي تخلق صعوبات أمام المفحوص ، والأوضاع والأجزاء التي أدت في النهاية إلى الحل . . الخ) .

بملاحظة المفحوص ، وعن طريق سؤاله ، يمكنك أن تحصل على إجابات عن الأسئلة التالية :

١ - ما مدى استمرار الشخص في استخدامه للمحاولة والخطأ للوصول إلى الحل ؟

- ٢ — ما مدى دقته في دراسة أوضاع القطع بعد وضعها ؟
- ٣ — هل يحاول أن يتصور علاقة كل قطعة بالآخرى أو بشكل القرص ككل ؟
- ٤ — هل حدث الحل فجأة أم بالتدريج ؟
- ٥ — ما هي الاتجاهات التي كان على الفرد أن يتخلص منها (في وضع القطع) حتى يستطيع النجاح ؟
- ٦ — هل حاول الشخص أن يحل اللغز جزءا جزءا ثم يضع الأجزاء معاً ؟
- ٧ — ما هي الأجزاء التي أدى وضعها إلى النجاح في حل اللغز ؟
- ٨ — هل يعتقد أن الشخص سيواجه صعوبة في إعادة حل اللغز ؟

التجربة العاشرة

قياس قدرة التفكير الناقد

يستخدم في هذه التجربة اختبار التفكير الناقد الذي وضعه في الأصل حدودون واطسون وادوارد جليسر . وأعدده في صورته العربية الدكتور جابر عبد الحميد جابر والدكتور يحيى حامد هندام .

وقد صمم ليزود المفحوص بعينة من المشكلات والمواقف التي تتطلب استخدام وتطبيق بعض القدرات الهامة المتضمنة في التفكير الناقد . ويمكن أن يستخدم كاختبار لقياس عدة عوامل هامة داخلية في القدرة على التفكير الناقد ، وكأداة تساعد على تنمية تلك القدرة . وعناصر الاختبار واقعية . إذ تتضمن مشكلات وقضايا وحجج وتفسير لبيانات مشابهة لتلك التي يمكن أن يقابلها المواطن في حياته اليومية وخلال عمله ،

أو خلال قراءته للصحف ، أو بمائلة لما يسمعه في الخطب ، وما يسهم به في مناقشة القضايا والمسائل المختلفة . . الخ .

ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية ، صممت لقياس عوامل مختلفة تتعلق بالمفهوم الكلى للتفكير الناقد .

ويحتوى الاختبار على ١٩ نسرا ، ويمكن أن يجاب عنه في حوالي ٥٠ دقيقة من قبل معظم الأشخاص الذين حصلوا على الشهادة الإعدادية ، على الرغم من عدم وجود زمن محدد للإجابة عنه . والاختبارات الفردية في الاختبار هي كما يلي :

الاختبار الأول : الاستنتاج (عشرون عنصرا) ، صمم لقياس القدرة على التمييز بين الدرجات المختلفة من الصدق والكذب ، أو احتمال التوصل إلى استنتاجات معينة على أساس حقائق وبيانات معطاة .

الاختبار الثانى : التعرف على الافتراضات (ستة عشر عنصرا) ، صمم لقياس القدرة على التعرف على افتراضات متضمنة في قضايا معطاة .

الاختبار الثالث : الاستنباطات (خمسة وعشرون عنصرا) ، صمم لقياس القدرة على التفكير استنباطيا على أساس مقدمات معينة ، والتعرف على العلاقة بين قضيتين ، ولتحديد ما إذا كان ما يبدو استنتاجا مترتبا بالضرورة على قضية وأخرى هو كذلك .

الاختبار الرابع : التفسير (أربعة وعشرون عنصرا) ، صمم لقياس القدرة على وزن الأدلة ، ولتمييز بين التعميمات غير المسوغة ، والاستنتاج المحتمل المسوغ وإن لم يكن دامغا أو ضروريا .

الاختبار الخامس : تقويم الحجج (أربعة عشر عنصرا) ، صمم لقياس

القدرة على التمييز بين الحجج القوية والهامة بالنسبة للسؤال المطروح ،
والضعيفة وغير ذات الصلة بالموضوع .

وكل عنصر من عناصر الاختبار ، يتطلب تفكيراً ناقداً في أحد
نوعين مختلفين من المادة ، ففي بعض العناصر يطلب من المتحوص أن
يفكر تفكيراً ناقداً في مشكلات حيادية كالجو والحقائق العلمية أو
التجارب وغيرها من الأشياء التي تهتم الناس عامة ، وليس لديهم مشاعر قوية
تجاهها أو تعصبا ضدها ، والمجموعة الأخرى من العناصر مرازية تقريبا
في التركيب المنطقي للمجموعة السابقة . ولكن مادتها تحتوي على مسائل
سياسية واقتصادية واجتماعية وعنصرية ، والناس معرضون في الاجابة
عنها للتأثر بمشاعرهم الانفعالية وتحيزهم وتعصبهم ، ومن المعروف أن
جميع العناصر لن يكون لها نفس الأثر الانفعالي عند مختلف الأفراد
ولكن وضع مواد من مجالات مختلفة في الاختبار عن التعصب الشائع
أو الجدلي ينبغي أن يزودنا بعينة جزئية من تفسير الفرد لهذه المسائل
التي يغلب أن يكون لديه تحيزات شخصية نحوها ، وبناء على ذلك فإن
أى درجة كلية في التفكير الناقد تنمى لأي نقص في موضوعية
تفكير الفرد في المسائل المعروضة .

تعليمات لتطبيق الاختبار :

تأكد من أن جميع المختبرين أمامهم جميع المواد المطلوبة لأداء
الاختبار :

يقول المختبر : « لا تفتح كراسة الأسئلة ، ولا تضع أى علامة على
ورقة الإجابة حتى أخبرك بذلك » .

« هذه الكراسة تحتوي على خمسة اختبارات وضعت للتعرف على

مدى تدرك على التفكير التحليلي والمنطقي وكل اختبار مسبق بتعليمات خاصة به . وحين أطلب منك بدء الإجابة . ستقرأ تعليمات الاختبار الأول وتدرس المثال الموجود ، حتى تعرف ما ستقوم به ، وإذا لم تفهم المثال قارفع يديك وسأشرحه لك ، وعندما تبدأ في الإجابة عن الاختبار لا تسأل أى أسئلة ولن نجد مساعدة .. لا تضع أى علامة في كراسة الأسئلة) .

• سجل الإجابة بوضع علامة بالقلم الرصاص بين خطين من النقط في ورقة الإجابة في المكان المناسب ، وإذا ذيرت رأيك بالنسبة للإجابة ، تأكد من محوها تماماً وتجنب التخمين ، وعندما تنتهى من صفحة انتقل إلى الصفحة التالية ، وإذا انتهيت من جميع الاختبارات قبل انتهاء الوقت ، راجع جميع إجاباتك واعمل بسرعة ودقة بقدر الإمكان ، تأكد من أن إجابتك أمام رقم السؤال الذى تجيب عنه .

• والآن ، اكتب البيانات في المكان المناسب في ورقة الإجابة ،
• لاحظ أن الأزمدة المخصصة للاختبارات الفرعية الخمسة هي على التوالى : ١٥ ، ٧ ، ١١ ، ١٠ ، ٧ دقائق .

وبعد توضيح التعليمات السابقة في كتابة البيانات اللازمة . أطلب من المختبرين البدء في الإجابة عن الاختبار الأول . ثم بعد فترة وجيزة ، تأكد من أنهم يتبعون التعليمات على نحو صحيح .

تعليمات التصحيح :

- ١ — إذا وجدت على أى عنصر إجابتين أو أكثر فإنه ينبغي أن تمحى الإجابتان أو يوضع عليهما خط أفقى ملون حتى لا تحتسب الإجابة
- ٢ — إذا محى المختبر الإجابة محواً جزئياً ، ووضع إجابة أخرى بدلا منها . فيجب أن تمحى حتى لا تحتسب له .

٣ - وفقاً إلى الإجابات الصحيحة :

الاختبار الأول :

| | | | |
|---------|---------|----------|----------|
| ١ - ص | ٦ - ب ن | ١١ - م ص | ١٦ - م خ |
| ٢ - خ | ٧ - خ | ١٢ - ب ن | ١٧ - ب ن |
| ٣ - خ | ٨ - م ص | ١٣ - ب ن | ١٨ - م ص |
| ٤ - م خ | ٩ - ب ن | ١٤ - م خ | ١٩ - ص |
| ٥ - م ص | ١٠ - ص | ١٥ - ب ن | ٢٠ - خ |

الاختبار الثاني :

| | | | |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| ٢١ - وارد | ٢٥ - غير وارد | ٢٩ - غير وارد | ٣٣ - غير وارد |
| ٢٢ - غير وارد | ٢٦ - وارد | ٣٠ - غير وارد | ٣٤ - وارد |
| ٢٣ - وارد | ٢٧ - غير وارد | ٣١ - غير وارد | ٣٥ - غير وارد |
| ٢٤ - غير وارد | ٢٧ - وارد | ٣٢ - وارد | ٣٦ - وارد |

الاختبار الثالث :

| | | | |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| ٣٧ - لا تترتب | ٤٣ - تترتب | ٤٩ - لا تترتب | ٥٥ - لا تترتب |
| ٣٨ - لا تترتب | ٤٤ - تترتب | ٥٠ - لا تترتب | ٥٦ - لا تترتب |
| ٣٩ - لا تترتب | ٤٥ - لا تترتب | ٥١ - لا تترتب | ٥٧ - لا تترتب |
| ٤٠ - لا تترتب | ٤٦ - لا تترتب | ٥٢ - تترتب | ٥٨ - لا تترتب |
| ٤١ - تترتب | ٤٧ - لا تترتب | ٥٣ - لا تترتب | ٥٩ - تترتب |
| ٤٢ - لا تترتب | ٤٨ - تترتب | ٥٤ - لا تترتب | ٦٠ - لا تترتب |
| | | | ٦١ - لا تترتب |

الاختبار الرابع :

- ٦٢ - غير مترتبة ٤٨ - غير مترتبة ٤٤ - غير مترتبة ٤٠ - غير مترتبة
 ٦٣ - مترتبة ٤٩ - غير مترتبة ٤٥ - غير مترتبة ٤١ - غير مترتبة
 ٤٦ - غير مترتبة ٤٠ - غير مترتبة ٣٦ - مترتبة ٣٢ - مترتبة
 ٦٥ - مترتبة ٧١ - غير مترتبة ٤٨ - غير مترتبة ٣٣ - غير مترتبة
 ٦٦ - غير مترتبة ٧٢ - مترتبة ٧٨ - غير مترتبة ٨٤ - غير مترتبة
 ٦٧ - غير مترتبة ٧٣ - غير مترتبة ٧٩ - غير مترتبة ٨٥ - غير مترتبة

الاختبار الخامس :

- | | | |
|------------|------------|------------|
| ٩٠ - ضعيفة | ٩٤ - قوية | ٩٨ - قوية |
| ٩١ - قوية | ٩٥ - قوية | ٩٩ - ضعيفة |
| ٩٦ - ضعيفة | ٩٧ - ضعيفة | ٩٨ - قوية |
| ٩٩ - قوية | ٩٩ - ضعيفة | ٩٩ - ضعيفة |

جدول رقم (۳)

جدول يوضح الدرجات الخام لطلاب وضاليات الجامعة
ومقابلاتها المئوية للاختبارات الفرعية

| الدرجة الخام | تقديم الحجج مقدمات | | التفسير مقدمات | | الاستنباط مقدمات | | الاساليب مقدمات | | الاستنتاج مقدمات | | الدرجة الخام |
|--------------|-----------------------|--------------|-------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------|
| | طالبات الجامعة | طلاب الجامعة | طالبات الجامعة | طلاب الجامعة | طالبات الجامعة | طلاب الجامعة | طالبات الجامعة | طلاب الجامعة | طالبات الجامعة | طلاب الجامعة | |
| ١ | | | | | | | | | | | ١ |
| ٢ | | | | | | | | | | | ٢ |
| ٣ | | ١ | | ١ | | | | | ١ | ١ | ٢ |
| ٤ | ١ | ٢ | | ٢ | | | | | ٦ | ٧ | ٤ |
| ٥ | ٢ | ٥ | ١ | ٤ | | ١ | | ١ | ١٢ | ١٦ | ٥ |
| ٦ | ١٣ | ١٤ | ٢ | ٧ | | ٢ | ١ | ٧ | ٢٧ | ٢٦ | ٦ |
| ٧ | ٢١ | ٢٨ | ٣ | ٩ | | ٢ | ٢ | ٩ | ٣٦ | ٣٢ | ٧ |
| ٨ | ٢٨ | ٤٠ | ٧ | ١٦ | | ٤ | ٤ | ١٥ | ٥٣ | ٤٩ | ٨ |
| ٩ | ٥٩ | ٥٥ | ١٠ | ٢٤ | | ٥ | ٨ | ٢٤ | ٦٩ | ٦١ | ٩ |
| ١٠ | ٨٢ | ٧٢ | ١٩ | ٣٢ | ١ | ٨ | ١٤ | ٣٢ | ٨٤ | ٧١ | ١٠ |
| ١١ | ٩٣ | ٨٥ | ٣١ | ٤١ | ٣ | ١٤ | ٣٣ | ٥١ | ٩٦ | ٨٠ | ١١ |
| ١٢ | ٩٩ | ٨٨ | ٤٤ | ٥٣ | ٧ | ١٧ | ٥٥ | ٦٦ | ٩٩ | ٨٦ | ١٢ |
| ١٣ | | ٩٦ | ٥٩ | ٦٣ | ١١ | ٢٨ | ٧٨ | ٧٨ | ٩٩ | ٩٠ | ١٣ |
| ١٤ | | ٩٩ | ٧٢ | ٧٣ | ٢٩ | ٣٥ | ٩٥ | ٨٨ | | | ١٤ |
| ١٥ | | | ٨٠ | ٨١ | ٤٠ | ٤٥ | ٩٩ | ٩٦ | | ٩٤ | ١٥ |
| ١٦ | | | ٨٩ | ٨٨ | ٥٣ | ٥٩ | | ٩٩ | | ٩٥ | ١٦ |
| ١٧ | | | ٩٧ | ٩٢ | ٧٢ | ٦٩ | | | | ٩٧ | ١٧ |
| ١٨ | | | ٩٨ | ٩٤ | ٨٢ | ٧٥ | | | | ٩٨ | ١٨ |
| ١٩ | | | ٩٩ | ٩٦ | ٩٠ | ٨٣ | | | | ٩٩ | ١٩ |
| ٢٠ | | | | ٩٧ | ٩٥ | ٨٩ | | | | | ٢٠ |
| ٢١ | | | | ٩٨ | ٩٨ | ٩٥ | | | | | ٢١ |
| ٢٢ | | | | ٩٩ | ٩٩ | ٩٨ | | | | | ٢٢ |
| ٢٣ | | | | | | ٩٩ | | | | | ٢٣ |

خطوات العمل :

- ١ - يجيب الطالب عن الاختبار حسب التعليمات .
- ٢ - يتبادل ورقة الإجابة مع الشخص المقابل له ويقوم كل منهما بتدقيق ورقة إجابة زميله وفقاً لما جاء في كراسة تعليمات الاختبار .
- ٣ - يحسب كل منهما المتوسط والانحراف المعياري لدرجات مجموعته ثم يحول درجته إلى الدرجة Z ، وإلى الدرجة T وذلك في كل مقياس على حدة وفي الاختبار كسكل .
- ٤ - يضيف إلى درجات مجموعته الدرجات المتوافرة في المعمل من مجموعات مماثلة ثم ييؤها في جدول تكراري ومن التكرار المتجمع يحسب المعايير المئوية للاختبار ويقارن بين هذه المعايير والمعايير المئوية الواردة في صفحة ١٥١ .
- ٥ - يحلل نواحي القوة ونواحي الضعف في القدرة على التفكير الناقد في مجموعته وذلك بعد مقارنتها بالمعايير العامة ،

المراجع

- ١ - جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعلم . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٨٢ .

2 — G. Humphrey, Thinking : An Introduction to its Experimental Psychology. N. Y. : John Wiley and Sons, Inc., 1951.

الفصل السابع

النمو النفسى

يشير النمو إلى التغير عبر الزمن . ويشمل جميع مراحل الحياة المتتابعة من لحظة تلقيح الحيوان المنوى للبويضة وحتى الموت . ويكون النمو فى أنواع الحيوان المعقدة أكثر بطئاً عنه لدى الحيوانات الأبسط ، والنمو الإنسانى هو أبطؤها جميعاً ، كما أن نمط النمو الإنسانى أكثر تبايناً وتغائراً مما نجد لدى الأنواع الأخرى وذلك بسبب الفروق البيولوجية والثقافية فى معدلات النمو بل وفى محتواها .

ويحدث النمو فى مراحل متتابعة مرتبة ، غير أنه ليس من الواضح ما إذا كان التقدم فى النمو يحدث على نحو ناعم تدريجى مستمر أم أنه يمر بمستويات واضحة التمايز . والقول بوجود مستويات يعنى القول بنظرية المراحل التى تقرر أن أنماطاً معينة من السلوك تنمو فى مراحل معينة وتميز الفرد النامى منذ ذلك الوقت وتستمر معه . وثمة نظريتان مشهورتان من هذا النوع أحدهما تلك التى صاغها سيجمند فرويد فى دراسة نمو الشخصية والأخرى التى وضعها جين بياجيه فى دراسته للنمو المعرفى .

والنمو فى الرحم لا يعتبر تاماً بما يكفى بحيث يبقى الوليد الناقص فى الوضع حياً إلا إذا بلغ حده إلى الشهر السابع بعد التلقيح . والرحم بيئة تتمتع بحماية حسنة بحيث أن أخطار الأيض الحيوى لمعظم الأمهات تبقى بعيدة عن الجنين غير أن ثمة بعض الاتصالات الكيميائية بينهما مما يحمل إمكانية الإضرار بالوليد . فبعض العقاقير التى تعاطاها الأم وأشعة X والأمراض التى (١٠ - السلبك)

تعرض لها يمكن أن تنتقل إلى الجنين fetus على نحو مباشر (كالأدمان على الهيرويين) أو تحدث ضرراً غير مباشر ويتوقف ذلك على مرحلة نمو الجنين حال تناول الأم لهذه الكيماويات . وتعرض الأم لضغوط قاسية يمكن أيضاً أن يؤدي إلى زيادة كبيرة في الهرمونات في دم الجنين الأمر الذي قد يضر به وخاصة في الشهور الثلاثة الأولى من النمو .

ولدى الوليد الجديد استعداد جيد عادة لكثير من الوظائف الإدراكية والحركية . وهناك عدة أفعال منعكسة كذلك المتضمنة في المص والقبض باليد والاحتضان مستعدة للعمل . وبعض المهارات الإدراكية كالقدرة على إدراك الأنماط البصرية تتوافق لدى الطفل الحديث الولادة وكذلك القدرة الانعكاسية على السمع والرؤية والانسحاب عند شئ روائح سيئة، وطعوم قوية رديئة . ويستطيع الوليد الحديث خلال شهور قليلة أن يخرج بعض الأصوات وأن يميز الملامح الإنسانية . وإذا حرم من الاستثارة السوية خلال هذه الشهور الأولى القليلة من الحياة أو إذا تعرض لضغوط مبالغ فيها فقد يتأخر النمو اللغوي والحركي ونمو المهارات الاجتماعية وقد يكون هذا التأخر خطيراً .

ويمكن توفير بعض الرعاية غير الشخصية للأطفال الصغار ، ولكن معظم التفاعلات التي ترتبط فيما بعد بالحب والأمن والكفاءة في العلاقات الشخصية تتطلب اهتماماً من الأم . والشائع أن الأطفال الصغار في الشهر السابع من أعمارهم تقريباً يرتبطون ارتباطاً قوياً بأمهاتهم ، وبعد شهر أو أكثر كثيراً ما يرتبطون أو يتعلقون بآبائهم أيضاً . وكثيراً ما يتبادل الوالد هذه العلاقة التي تبقى كما هي عليه مع تغير شكلها في الحياة اللاحقة . وبعد تكوين هذه العلاقة ، يخاف بعض الأطفال الصغار من الأعراب وأحياناً يخافون من الانفصال عن الأم . وحين يحدث هذا فإن هذه المخاوف بصفة عامة تختفي خلال شهور قليلة . والأطفال المجهلون

والذين يساء تربيتهم يفاسون أحيانا وبدرجة أكبر مما يتعرضون له من
فلق الانفصال وذلك بدرجة أكبر من الأطفال الذين يمتنون برعاية
والديه كافية .

والنشئة الاجتماعية أثناء الطفولة هي إلى حد كبير ضروب من
التعلم للتصدي لتطلبات العيش التي حدثتها أسرة الطفل ، وقبل أن يبلغ
الطفل عامه الثاني يتحول معظم الآباء في أدوارهم من الرعاية أساسا إلى
التأديب والتطبيع ، والمعززات الاجتماعية والعقوبات هي وسائل التأديب ،
الأساسية التي يتعلم الأطفال بواسطتها إتقان أنشطة هامة والسيطرة على
الذات كما في التدريب على الإخراج . وبعض عادات التحدث ، وكثير
من قواعد سلوك تناول الطعام وارتداء الثياب ، والتفاعل مع الآخرين .
وبعض مطالب التأديب التي تفرض على الطفل تعلم على نحو ظاهر وواضح
ولكن البعض الآخر نمي أو كامن في الموقف الأسري ، وتحدد أشياء
كالمسكنة الاجتماعية الاقتصادية والترتيب بين الأخوة والأخوات .

ولقد اختلف تصور النمو الخلقى باختلاف النظريات فرأى فرويد
أن النمو الخلقى نتاج نمو الشخصية وأطلق عليه الأنا الأعلى والذي ينشأ
عنه الضمير والمثل العليا للإنجاز الشخصي خلال سنى ما قبل المدرسة .
ويذهب بإيجيه إلى أن النمو الخلقى ينشأ عن النمو المعرفى . ويتوقف على
قدرة الطفل على رؤية الأشياء من منظور الآخرين : ويبدأ فى سن السابعة
تقريبا . ولقد توصل كوهلبرج إلى نظرية عن مراحل النمو الخلقى
مستندا إلى أفسكار إيجيه ، ولكن الشواهد لا تدعم صحتها تماما ، ولقد
توصلت نظرية التعلم الاجتماعى من خلال عدد مكثف من البحوث إلى
بيان أن السلوك الخلقى يتعلم بتقليد النماذج ، ويتلقى التعزيز على هذا
التقليد ، وقد يكون الحكم الخلقى نتاجا لمثل هذه الملاحظات وذلك التقليد

وليس هناك تعريف عام للمراهقة ، وهي ليست مرحلة منفصلة من مراحل النمو في بعض الثقافات وينظر إليها في مجتمعاتنا على أنها الفترة التي تمتد من بداية البلوغ (قبل المراهقة) وحتى بلوغ الرشد : ويحقق البنون والبنات النمو الجسمي الكامل خلال هذه المرحلة ، وهناك تفاوت كبير في أعمار النضج الجسمي والجنسي العام عند كلا الجنسين ، ولو أن البنات يراهن عادة قبل البنين وقد تصل المجموعة الأولى إلى أقصى قفزة نمو في الثانية عشرة من العمر بينما تحقق المجموعة الثانية ذلك في الرابعة عشرة . ومعدلات النمو لأجزاء الجسم مختلفة ، مما يحمل الآخرين على الاعتقاد بأن المراهق أخرق وغير بارع في حركاته وتصرفاته .

ومن المسائل الأساسية التي تشغل المراهق الوعي الجنسي ، والوعي بالذات ، وهما مصدران للصراع ، والحيرة ، والمطامح والمثل العليا ، والكفاح من أجل الاستقلال عن الوالدين وعن السلطة الوالدية ، والكفاح لتحقيق الهوية أو الذاتية من أبرز مشكلات فترة المراهقة ، وعملية التقليل من التوحد مع الوالدين يميل إلى إظهار المراهقين كعباد أبطال ، سواء ظهر ذلك في إعجابهم وتوحدهم مع المعلمين أو المدربين الرياضيين أو الزعماء السياسيين أو الزعماء الدينيين أو قادة الجيوش ، ويجعلهم أكثر اتكالا على ثقافة أترابهم .

ويلاحظ علماء النفس الآن أن سنوات الرشد أيضا تتميز بمراحل نمو ، شأنها شأن مرحلة الطفولة والمراهقة . فمرحلة الرشد المبكر هي مرحلة الزواج ، وتأسيس الأسر ، والاستقرار في العمل . ومرحلة العمر المتوسط هي مرحلة ذروة العمل المهني وحيث يتم التخلص من أعباء تنشئة الأبناء ، وحيث تبدأ مراجعة أزمات التقدم في العمر . وهذه

هى المرحلة التى يصبح فيها الطلاق والترمل من المصادر الشائعة للأزمات ،
والشيخوخة تحمل معها أزمة التقاعد ، والتدهور الجسمى . وانتظار الموت .
والبحوث فى مراحل حياة الراشدين مازال قليلة نسبياً وهى جديرة بزيادة
من الجهد بالنسبة للشغلاين بعلم نفس النمو .

التجربة الحادية عشرة

القدرة على المحافظة عند الأطفال

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

يشير لفظ محافظة إلى القدرة المعرفية على ملاحظة أو إدراك أن التغير
فى الأبعاد الفيزيائية لشيء لا يغير كتلته أو وزنه أو حجمه والأطفال
فى المرحلة التى يطلق عليها بياجيه مرحلة ما قبل الإجرائية من النمو المعرفى
- وتقع ما بين عامين وسبعة أعوام - لا يستطيعون استيعاب هذه الفكرة
فإذا قلنا أن هذا الشيء أطول من ذاك فإن هذا معناه بالنسبة للطفل فى هذه
المرحلة أنه أكبر دون نظر إلى العرض النسبى فى الحالتين . غير أن الطفل
على أية حال فى حوالى السابعة من العمر ينتقل إلى المرحلة العيانية الإجرائية
من مراحل النمو المعرفى ، وفيها يصبح على نحو تدريجى قادراً فى تتابع
منظم (بعد سنة) على أن يدرك مبدأ المحافظة فى الكتلة والوزن والحجم .
وعروض البيان المختلفة فى هذا النشاط تمكن طلاب علم النفس من ملاحظة
الفروق بين الأطفال الصغار فى القدرات المعرفية تلك القدرات التى تميز
مراحل العمر المختلفة والتى ترتبط بمراحل النمو المعرفى . وقد تشجع مثل
هذه الأنشطة الطلاب على الاهتمام بأنماط سلوكية أخرى لدى الأطفال
الصغار وربطها بالنظريات النفسية .

التعليقات :

يمكن أن تتم هذه التجربة في رياض الأطفال وفي المدارس الابتدائية خلال دروس التربية العملية والتدريب الميداني . على أنه ينبغي في جميع الأحوال الحصول على مراقبة المسؤولين عن تعليم الطفل .

ويمكن البرهنة على التقابل بين القدرات المعرفية إذا أجرينا التجربة على طفلين أحدهما في مرحلة ما قبل المدرسة (طفل في روضة الأطفال) والآخر طفل في المدرسة الابتدائية (في الصف الثاني أو الثالث أو أعلى) هذا التقابل وعلاقته بالعمر يصبح أكثر بروزاً مع دراسة مزيد من الأشخاص في كل جماعة عمرية . ولعلنا لو أجرينا التجربة على أطفال في المدرسة الابتدائية متفاوتين في الأعمار نستطيع أن نظهر النمو التدريجي للقدرة على المحافظة على الكتلة أولاً ثم الوزن ، فالحجم ، وأن نبرهن عليه .

ولكي نختبر قدرة الطفل على المحافظة ، علينا أن نشكل مقدارين متساويين من الصلصال في كرتين لهما نفس الحجم . وأن نسأل الطفل عما إذا كان يرى أن هاتين الكرتين تشتملان على نفس الكمية من الصلصال أم لا . ثم نشكل إحدى الكرتين بحيث يختلف شكلها اختلافاً واضحاً كان تصبح على هيئة رقاقة ، ثم نسأل الطفل عن إدراكه لهذين الشيئين ، الكرة والرقاقة هل يحتويان على نفس الكمية من الصلصال أم لا ؟

ويمكن أيضاً أن نختبر قدرة الطفل على المحافظة على الوزن باستخدام كرتين من الصلصال . نضعهما على كفتي ميزان ونظهر للطفل أنهما متساويتان في الوزن . ثم نشكل إحدى الكرتين . بحيث تصبح على هيئة العصا ثم نسأل الطفل عما إذا كان وزنها متساوياً أم مختلفاً .

ويمكن أيضا أن نختبر قدرة الطفل على المحافظة على الحجم . باستخدام
إناءين من الزجاج متماثلين بهما كميّتان من السائل الملون متساويتان ثم
تصب محتوى أحدهما في إناء رفيع وطويل من الزجاج ، أو إناء واسع
وفصير .. إلخ ، ونسأل الطفل هل حجم السائلين متساو أم مختلف ؟

ولقد بين كرش و كرتشفيلد ، وليفسن و كرش عام ١٩٧٦ في
مناقشتهم لمفهوم المحافظة أن طرح الأسئلة على الأطفال ليس عملا بسيطاً
ففي اختبار المحافظة على الحجم مثلاً لا يستطيع الباحث أن يسأل طفلاً
ذكياً في السادسة من عمره : هل كم السائل في الإناءين واحد ؟ . ذلك أن
السؤال لابد أن يناسب مستوى نمو الطفل ، وبدلاً من طرح السؤال
بهذه الصورة قد نسأل ، افترض أنك عطشان جداً وتريد أن تشرب الماء
الموجود في أحد الإناءين . هل يوجد ماء كثير في كل منهما ، وهكذا
فإنه لابد من العناية والدقة في صياغة الأسئلة وفي وضع خطة الإجراءات ،
ولابد من التدريب عليها قبل القيام بها . واستخدم بعض القراءات
المقترحة للأعداد لهذا التمرين .

المناقشة :

تستطيع أن تستخدم عروض البيان هذه لكي تناقش وجهات نظر
بياجيه في الذكاء ونمو الطفل بصفة هامة . ويبغى أن تناول مصطلحات
مثل القايية والتعدى لاحظ أن بياجيه ينظر إلى نمو مفهوم المحافظة لدى
الطفل باعتباره نضجاً أي أن استيعاب هذا المفهوم سوف يتحقق حين
تنضج البنى المعرفية وتبلغ هذا المستوى . وهكذا فإن التدريب من وجهة
نظر بياجيه لن يجعل من بداية قدرة الطفل على إدراك هذا المفهوم ،

ومع ذلك فإن ثمة عوامل أخرى متضمنة ، وعلى سبيل المثال فإن البحوث العلمية التي أجريت في أقطار أخرى أظهرت أن الأطفال حققوا القدرة على المحافظة في أعمار مختلفة، وتستطيع أن تناقش دراسات متنوعة حاولت أن تنمي الذكاء . ودراسات أبرزت أهمية الخبرات الحسية المبكرة في تنمية الذكاء .

المراجع

1. L. T. Benjamin & K. D. Lowman, ob cit.
2. P. Greenfield. On Culture & Conservation. In J. S. Bruner et al.(Eds.) Studies in Cognitive Growth. New York: Wiley, 1966.
3. D. Krech, R. S. Crutchfield, N. Livson & H. Krech. Psychology : A Basic Course, New York A. Knopf, 1976 (Clap. 5').
4. J. Piaget & B. Inhelder, The Psychology of the child. New York : Basic Books, 1969.
5. B L. White. Human Infants : Experience & Psychological Development. Englewood Cliffs, N. J. Prentice -Hall, 1971.

التجربة الثانية عشرة

دورة الحياة

مقدمة :

أن دراسة الطلاب لوحدة تعليمية عن دورة الحياة مستخدمين المراحل الثمانية للنمو كما تقدمها أريكسون تزودهم بفرص كثيرة للانغماس في تقصى وتدارس نمو السلوك الإنساني على نحو نشط. وفيما يلي نورد بعض الأنشطة التي يمكن استخدامها خلال وحدة تعليمية تستغرق ثمانية أسابيع . وهذه الأنشطة في تفاعل مستمر مع العرض التقليدي للمعلومات الخاصة بمراحل النمو من خلال الكتب والمحاضرات والمناقشات والمواد السمعية البصرية. وهذه الأنشطة مقسمة إلى فئات تناسب الجماعات العمرية المختلفة ، وذلك حتى تنظم العرض في هذه الوحدة على نحو أفضل (لاحظ أن العناوين المستخدمة لا تمثل عناوين محددة لمراحل النمو عند أريكسون) .

وبينما أقوم بتلخيص المراحل الثمانية للنمو عند أريكسون على السبورة يطلب من الطلاب أن يسجلوا في مذكراتهم اسم شخص يعرفونه شخصياً يندرج في كل مرحلة من هذه المراحل الثمانية . ويترتب على ذلك وعلى نحو مباشر أن تصبح النظرية أقل تجريداً وأكثر معنى وأثناء دراسة الطلاب لهذه الوحدة ، يستطيعون أن يراجعوا النظرية في ضوء الحقائق التي يعرفونها عن هؤلاء الأشخاص . ثم يلي ذلك أن يفحص الطلاب دورة الحياة في ضوء حياتهم وذلك برسم خط للحياة في يومياتهم (جزء منفصل من كراسة المحاضرات) وعليهم أن يضعوا الكراسة التي يسجلون فيها مذكراتهم بالعرض ، ويرسموا خطاً في منتصف الصفحة في أوله من اليمين

يسجلون تاريخ ميلادهم وفي نهايته من اليسار تاريخ نهاية دورة حياتهم كما يتوقعون (ضبطاً علم ذلك عند الله) ثم يسجلون تاريخ يوم التجربة على مسافة عدة بوصات من اليمين ويسجلون على الخط الأحداث الهامة التي مرت بهم خلال السنوات الخمسة الأولى من حياتهم. حادثة، انتقال الأسرة من بلد إلى آخر، حفلة عيد ميلاد، عيد معين أو يوم عطلة معين، أول يوم لابتدائهم بالمدرسة ثم يسترجعون بعد ذلك سنوات المدرسة الابتدائية والمراهقة المبكرة ثم يبدأ بعد ذلك في النظر إلى المستقبل، يسجل الطلاب ما يريدون إنجازه بعد سنة من تاريخ اليوم الحالي، وخلال خمس سنوات، وخلال عشر سنوات، وحين يبلغون مرحلة وسط العمر وحين يبلغون سن التمتع. وفي النهاية يسجلون الأشياء الأخرى التي يريدون أن يقوموا بها قبل موتهم. وهذا التمرين يتطلب جهداً كما أنه قد يبدو سخيلاً، ومع ذلك فإن الخبرة تدل على أن الطلاب يأخذونه بجدية وأحياناً بشيء من المرح وذلك حين يقسمون إلى أزواج، ليقوم كل زوج بمناقشة العناصر التي اختارها لخط حياتهم. ثم يعمل جميع طلاب الصف في نهاية النشاط على تبادل ما علموه خلال هذا التمرين.

مرحلة النمو المبكرة:

بعد المقدمة السابقة، نبدأ في دراسة مرحلة نمو الطفل المبكرة، وعلى كل طالب أن يرتب ليلاحظ طفلاً يبلغ من العمر خمس سنوات أو أقل لمدة ساعة واحدة. ويمكن التدريب على أساليب الملاحظة بمساعدة فيلم عن الأفعال الصغار، ثم أدرج الطلاب يلاحظون سلوكي لمدة خمس دقائق ويكتبون كل شيء يرونه. وبمقارنة ملاحظاتهم في التمرين، يبدأ الطلاب في فهم أن بعض التفاصيل الصغيرة قد تكشف عن بيانات هامة. وبعد

انتهاء ملاحظتهم للطفل ، يبدأ الطلاب في كتابة تقرير يشتمل على ملاحظاته في مذكراتهم ، ومناقشة النمو اللفظي والحركي والاجتماعي للطفل الذي لاحظوه . وبعد مقابلة الوالدين شخصياً قد يضمنون التقرير العوامل التي يحتمل أنها أثرت في نمو الطفل كالمريض وانتقال الأسرة من بلد إلى آخر ، وميلاد أخوة جدد للطفل .

الطفولة المتوسطة :

لتوضيح المرحلة التالية من النمو يقوم الطلاب بملاحظة طفل يتراوح عمره ما بين خمس وثمان سنوات وذلك عندما يقوم بمجموعة من الأعمال التي تتفق مع الاطار الفكري للنمو المعرفي عند بياجيه . ويسجل الطلاب ملاحظات مفصلة ومذكرات بينما أتفاعل مع الطفل والأسئلة الأولى التي أوجهها للطفل هي لاختبار المعرفة الأساسية : كالعبد ، وتعريف الكلمات ، ورسم صورة للذات ، ووصف عائلته أو عائلتها : ثم اسأل الطفل : أى الكوبين يحتوي على سائل أكثر ، بينما أصب ماء ملونا من الكوب الطويل إلى الكوب القصير الواسع ، وأى الكرتين أكبر بينما أشكل كرة من المصلصال على شكل مستطيل . وفي النهاية لتوضيح النمو الخلقى ، أفص على الطفل القصة التالية : كان أحد الأولاد يخبز كعكة مع أمه ، وحين ذهب إلى الثلاجة ليحضر البيض ، أسقط البيض كله على الأرض فتحطمت ١٢ بيضة نتيجة للحادث . ولقد نبتت أم أخرى على ابنها بالآ يفتح الثلاجة ، ولكنه فتحها ليحصل على شراب بارد ، وبينما هو يفتح الباب سقطت بيضة وتحطمت . أى هذين الولدين أسوأ في سلوكه ؟ إن هذا السؤال يحدد ما إذا كان الطفل يدخل الدوافع في حكمه على خيرية السلوك أو شريته . وبعد أن انتهى من هذا يطرح الطلاب أسئلة : وهم متأكدون

أنهم سوف يكشفون عن الاتجاهات نحو المدرسة وعن البرامج التلفزيونية المفضلة أو الأضعة والأنشطة المحبوبة . ويستخدم الطلاب جميع هذه البيانات التي جمعوها ليكتبوا صورة تقريبية للنمو العقلي للطفل في هذا العمر المعين معتمدين على هذه الملاحظة المحدودة .

فترة الكون :

وهذه الوحدة كغيرها من وحدات النمو تقلل من التأكيد على مرحلة الكون وعلى أية حال . فإن عددا من الطلاب يقومون بمشروعات مستقلة يلاحظون فيها أطفالا في المدرسة الابتدائية . وتتحدد الإجراءات بالنسبة لهذه المشروعات في بداية الفصل الدراسي . ويقدم الطلاب سؤالا يدور حوله البحث ، وفرضا وخطة للبحث ليوافق عليها الأستاذ قبل أن يمضوا لجمع البيانات . ومن المشروعات الهامة تلك التي درست أهمية كتابة المواد التعليمية الدالة على الدور الجنسي في تحديد إحساس الأطفال بالإتقان . وتحليل محتوى المواد التي تتعلق بدور الذكر والأنثى في كتب المدرسة الابتدائية ، ومقارنة السلوك الصفي للبنين والبنات ، وملاحظة لغة المعلم وسلوكه إزاء البنين والبنات . وهذه المشروعات بعد إتمامها تقدم في تقارير للطلاب في المحف وتناقش منهجيتها ونتائجها .

فترة المراجعة :

إن لعب الدور والبحث عن عمل أو مهنة نشاطان هامان في دراسة المراجعة . وفيما يتصل بلعب الدور ، يقدم الطلاب دون ذكر أسمائهم مواقف مشكلة يريدون لعبها وتمثيلها (وعلى سبيل المثال ، الصراع مع الآباء والمعلمين ، والأتراب) وبعد لعب الأدوار ، يناقش الطلاب في

الصف التحولات السلوكية التي تنتج عنه اختلاف الدور ويتأملون البدائل السلوكية . وكثيرا ما يلعب الدور بالنسبة لأفعال معينة عدة مرات . باحثين عن أفضل مدخل لتحسين التواصل والاندماج وحل الصراع .

والبحث عن مهنة أو عمل قد صمم ليكون موحيا لا أن يكون نهائيا ومحددا وعلى الطلاب أن يجيبوا عن اختبار تقرير ذاتي يستثير نواحي قوتهم ونواحي ضعفهم . ثم يجيبون عن أداة للقيم تتطلب منهم ترتيب الأولويات من وجهة نظرهم في مجال العمل : كسب قدر كبير من المال ، الترقية ، صحة أناس يثيرون الاهتمام التمتع بعطلات جيدة . . . الخ . يلي ذلك أن يقوم الطلاب بفحص مواد تعليمية عن المهن للتوصل إلى المهنة أو العمل الذي يحقق التوافق بين نواحي القوة في الشخصية وقيم العمل ومتطلباته .

مرحلة الرشد المبكر :

إن تقليد الوالدين A parenting Simulation يزود الطلاب بمراجعة للمناقشة المبكرة عن تنشئة الطفل ، ويتيح لهم فرصة ليتخيلوا أنفسهم وهم يقومون بأحد الأدوار الأساسية للمرحلة التالية عند أربكون . يقسم الطلاب عشوائيا إلى أزواج (ونحن لا نفترض أن كل طفل قد نشأ بواسطة أبوين أب وأم) . ويعرض على كل زوج تلو الآخر موقف من مواقف تنشئة الأطفال يمثل نمطا واحدا من أنماط المشكلات التي تواجه في كل سنة من عمر الطفل ، وقد تشمل المواقف على ما يأتي : لك وليد جديد ، هل ترضعه رضاعة طبيعية ؟ طفلك يبلغ من العمر ١٨ شهرا وبدأ يضرب رأسه بعنق عندما تضعه في السرير . طفلك يبلغ من العمر ثلاث سنوات ونصف ويرمي بالطعام على الأرض ، ويرفض أكل أي شيء

إلا الخبز والزبد . يبلغ الطفل من العمر خمس سنوات وقد نكص وأصبح
يبلل فراشه بعيد ميلاد أخ جديد له . وناقش الطلاب مسؤولية الأبوين
(أحد أزواج الطلاب) في هذه المواقف . هل يتساوى الدوران ؟
ما الفرق بينهما ؟ وبعد أن يتخذ الوالدان قراراً بهما ، فإنهما يناقشان هذا
القرار مع طلاب الصف . والأزواج الطلابية في الصف يسلكون كما يسلك
الآباء بعضهم غير آمن ، وممتد لتغيير سلوكه عندما يواجه نقداً وتحدياً ،
وبعضهم الآخر آمن وواثق من طريقه ومستعد للدفاع عنها .

الشيخوخة :

وعلى الرغم من أننا لم نتوقف بالدراسة عند مرحلة وسط العمر ،
إلا أن اتجاهات الطلاب نحو الشيخوخة تتحسن تحسناً كبيراً من خلال
ثلاثة أنشطة هي : مقابلة شخص تعدى الستين من عمره ، مشاهدة فيلم
يعالج موضوع الشيخوخة وتصرف الأبناء أزاء الآباء في هذه المرحلة
وقيام بعض الطلاب بالتمثيل والتقليد للأنماط السلوكية حين يبلغوا
الشيخوخة . ولا بد أن نعد بعناية لهذه المقابلة . أولاً ، نرسم خطاً زمنياً
نطلق عليه كل هذا حدث في حياتنا ، ويبدأ من ١٩٠٠ إلى ١٩٨٠ على
على السبورة . ثم نضع عليه معاً الأحداث الهامة والاختراعات التي كان
لها أثرها على حياة الناس خلال هذه الفترة . وعلى أساس هذه الخلفية
ينقسم الطلاب إلى مجموعات ، ويقوم كل منها بكتابة أسئلة يريدون طرحها
على الكبار في السن . ثم تجمع هذه الأسئلة في قائمة تشتمل على
استقصاءات عن الطفولة المبكرة والمراهقة والزواج والأسرة ، والمهنة
وأنثر أحداث العالم . والتغيرات في أساليب الحياة ، والاتجاهات نحو
المجتمع والشباب ، ورغبات المتقاعدين شخصياً بالنسبة لحياتهم أو نصيحتهم

للطلاب . والطلاب أحرار في مراجعة وتنقيح هذه القائمة استعداداً لهذه
المقابلة الشخصية .

ويشتمل الإعداد أيضاً على تمثيل المقابلة الشخصية ، وبعد هذا البيان
أمام الصف ، نناقش نواحي القوة ونواحي الضعف في إجراءات المقابل
أو المنبر . ثم يبدأ الطلاب بعد تقسيمهم إلى أزواج التدرب على المقابلة
الشخصية . والمقابلة الشخصية نفسها ، إن قدمت في تقرير خبرة عميقة بالنسبة
لكثير من الطلاب ، الذين يكتسبون احتراماً لمعنى الحياة ، وكثيراً ما يزداد
احترامهم وجدتهم .

وقد تعززت المقابلة إذا توافر فيلم يصور محاولة أعضاء أسرة أن يتفاهموا مع
جدة تعيش في بيت المسنين وهم يزورها أيام الأعياد . وسوف يدرك كثير
من الطلاب إخفاقهم في التفاهم والتواصل مع المسنين وسوف يشعرون بأنهم
بعد هذه الخبرات تتحسن طرائقهم في التفاهم معهم .

والنعين الأخير ، وهو عادة يلقي معارضة من قبل الطلاب أن يمثلوا
ويقلدوا المسنين لمدة أربع ساعات وأن يسجلوا مشاعرهم . ودنا يختار
الطلاب الكيفية التي سوف يكونون عليها عندما يصبحون مسنين: السن ،
الأمراض والأوجاع ، والظروف المعيشية . ومعظم الطلاب لا يتحملون
تقييد حياتهم وتشكيلها كالمسنين لمدة أربع ساعات ، وسوف يحاولون
أن يقوموا بهذه الخبرة لمدة ساعة أو ساعتين وبعضهم يبطئ من حركته ،
ويلبس نظارات سمكة ، ويضع قطناً في أذنيه ويثني أصابعه وبعضهم
يحاول الوقوف ، أو يستغرق خمس دقائق للوصول إلى التليفون والرد
عليه فلا يلحق بالمكالمة وسوف تكشف المناقشات الصفية عن وعي جديد
بما يترتب على محدودية الجسم في الاستجابات .

وزع على كل طالب في الصف ورقة بها قائمة تحتوي على عشر عقود
في عامود واحد على يمين الورقة ويقابل كل عقد ثلاث مسافات فارغة.

| العقد | | | |
|-------|-------|-------|---------|
| ..... | ..... | ..... | صفر — ٩ |
| ..... | ..... | ..... | ١٠ — ١٩ |
| ..... | ..... | ..... | ٢٠ — ٢٩ |
| ..... | ..... | ..... | ٣٠ — ٣٩ |
| ..... | ..... | ..... | ٤٠ — ٤٩ |
| ..... | ..... | ..... | ٥٠ — ٥٩ |
| ..... | ..... | ..... | ٦٠ — ٦٩ |
| ..... | ..... | ..... | ٧٠ — ٧٩ |
| ..... | ..... | ..... | ٨٠ — ٨٩ |
| ..... | ..... | ..... | ٩٠ — ٩٩ |

أطلب من الطلاب أن يفكروا في ثلاث كلمات مناسبة لكل عقد من هذه العقود ، وأن يسجلوا هذه الكلمات في المسافات الخالية مقابل العقد الزمني . وعليهم أن يركزوا في تفكيرهم على حياة شخص في الفترة ما بين ٣٠ ، ٣٩ من عمره . وأن يسألوا أنفسهم عن الكلمات التي تخطر على بالهم حين يفكرون في مثل هذا الشخص (على نحو مجرد) وينقلوا إلى العقود السابقة واللاحقة ويقوموا بنفس العمل : أتح لهم فترة من الزمن تبلغ ١٥ دقيقة لينتهي كل منهم من كتابة قائمة الكلمات . وبعد انتهاء الوقت مرهم بالتوقف ، واطلب منهم أن يكتب كل منهم الحرف س أمام أسهل العقود ، أي العقد الذي كان من السهل على الفرد أن يتوصل إلى الكلمات التي تناسبه ، وأن يكتب كل منهم الحرف ص مقابل أصعب عقد ، أي ذلك العقد الذي كان من الصعب عليه جداً أن يعثر على الكلمات التي (١١ - السلوك)

تناسبه ثم ضنع على السبورة جدول توزيع تكرارى للتأخر بين عدد الطلاب الذين حكموا على كل عقد بأنه الأسهل ، أو الأصعب .

المناقشة :

يندر أن تحصل على توزيع تتساوى فيه التكرارات وتتوزع على جميع العقود . أطلب من الطلاب أن يفكروا وأن يتأملوا طبيعة التوزيع . لماذا نلاحظ أن بعض العقود أصعب أو أسهل من العقود الأخرى ؟ وقد تبرز أيضاً مدى صعوبة اختيار ثلاثين كلمة خلال ١٥ دقيقة . اطلب من الطلاب أن يقرأوا جهرى بعض الكلمات التى سجلوها استجابة لعقلمعين . لاحظ نواحي التشابه ونواحي الاختلاف الموجودة بين الطلاب فى أنماضهم الاستجابية . وتنوع الكلمات المستخدمة فى هذا التدريب يفيد فى إبراز الفروق بين الطلاب فى إدراك الشئ الواحد . وإذا استطعت أن تقضى بعض الوقت فى دراسة هذا الموضوع ، فقد تجمع أوراق إجابة الطلاب وتعد توزيعاً تكرارياً لاستجابات الطلاب كسكل فى الصف ثم توزع نسخاً من هذا التوزيع فى الدرس التالى ، وقد يدور النقاش حول أسئلة : ما الكلمات التى يشيع ارتباطها بعقد معين ولماذا ؟ هل هناك عقود فيها الإفراد فى تداعى الألفاظ ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما أسباب ذلك ؟ وضيعة الكلمات التى صدرت عن الطلاب تحدد الموضوعات التى توضع موضع المناقشة مع الطلاب وقد تشمل هذه الموضوعات على مطالب النمو ، وعلى أزمات الحياة . . . إلخ . ويمكن أن تطلب من نصف الطلاب أن يستجيبوا لهذا التمرين باعتباره خاصاً بأنثى وتطلب من النصف الآخر من الطلاب أن يستجيبوا بتمرين باعتباره خاصاً بذكر . وقد يقتضى هذا التمرين أن يكون عدد الطلاب فى المجموعتين واحداً . ثم تحلل البيانات

لنتبين ماهى الفروق المذكورة على أساس اختلاف الجنس وقد تجرى التجربة على مجموعة من الطلاب ، وأخرى من الطالبات ثم تقارن النتائج وتناقش .

المراجع

١ د جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ ، دراسات فى الشخصية العربية . عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٨ .

2. L. T. Benjamin & K. D. I owman, op. cit .

3. B & Q. R. Newman. Development Through Life : A Psychological Approach . Homewood, Ill. : Dorsey Press, 1979.

4. F. G. Rebelsky & L. Dorman. Child Development and Behavior (2 ed ed) New York: Alfred A knopf, 1973.

التجربة الرابعة عشر

الاتجاهات نحو المسنين

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

ما اتجاهاتنا نحو الشيخوخة وما معتقداتنا عنها ؟ وكيف تتلاءم مع حقيقة المسنين ؟ تزايد نسبة المسنين أى الذين يتعدون الخامسة والستين . فى الولايات الأمريكية ، مثلاً بلغت نسبة المسنين عام ١٩٧٠ ما بين ٩ ، ٢٠٪ من السكان وتقل هذه النسبة فى المجتمعات العربية ولكن مع تحسن الظروف الصحية يتوقع أن تزايد هذه النسبة : عاماً بعد عام ، والطلاب

الذين يشاركون في هذا النشاط مدرف يصبحون يوماً في عداد المسنين على الأغلب . وبعبارة أخرى تعتبر الشيخوخة حقيقة أساسية من حقائق الحياة بالنسبة لنا. ويرى الباحثون في علم الشيخوخة gerontologists أن من القضايا الهامة في هذا المجال معتقداتنا عن المسنين . وقد بنى معظم هؤلاء الباحثين إلى أن تقويمنا للشيخوخة يتسم بالسلبية . وعلى سبيل المثال ففي دراسة مسحية على المستوى القومى باستخدام عينة ممثلة لمن بلغوا الثامنة عشرة من العمر ومن يكبرونهم في السن ، وجد المجلس القومى للمسنين فى أمريكا National Council on Aging (١٩٧٥) أنه ينظر إلى العقد السابع من العمر وإلى ما يليه على أنها أسوأ سنوات الحياة ، وأن الجمهور يبالغ فى تقدير مشكلات المسنين المالية والاجتماعية ، والصحية وغيرها .

ولقد وصف المسنون فى هذه الدراسة بأهم غير قادرين على التوافق بدرجة كبيرة ، وليسوا أذكاء جداً ، ولا يقظين ، ولا يتفوقون فى إنجاز الأشياء . ولقد بالغ المستجيبون فى تقدير — الزمن الذى ينفعه كبار السن فى مشاهدة التلفزيون ، وفى عدم القيام بأى عمل ، وفى الجلوس ، والنشاط التالى أو التجربة التالية قد أعدت لتقديم موضوع المسنين للطلاب ، ولكى يدرسوا ويفحصوا معتقدات أترابهم عن كبار السن ، وليبينوا كيف تتشابه هذه المعتقدات وكيف تختلف مع التعميمات الجامدة السائدة عن كبار السن ، وكيف تتغير وتتعدد عن حقيقة وواقع كبار السن .

تهيئة الطلاب فى الصف :

أخبر الطلاب أنك تحتاج إلى مساعدتهم فى جمع مادة تصلح للمناقشة الصفية عن آراء الشباب وكبار السن فى الشيخوخة . وأن إسهامهم

ومشاركتهم لن تعرضهم لأي إحراج على الأعلب . وأن عليهم أن يعثروا على شخصين للمشاركة في المشروع . وأنه ينبغي عليهم أن يزودوا هذين المشاركين في المشروع بنفس المعلومات التي تلقوها منك عن المشروع وعن المناقشة : ومن حق جميع من حاولت أن تشاركهم أن يشعروا بالحرية في التنحي عن المشاركة في هذا النشاط .

التعليمات :

قبل موعد المناقشة بعدة أيام ، اطلب من كل طالب أن يبحث عن شخصين للمشاركة في هذا المشروع - أحدهما في نفس عمرهم ، والآخر عجوز . وينبغي أن يزودا هذين المشاركين بورقة بيضاء ، ويطلب من ترابه أن يرسم صورة تمثل منظراً نمطياً من حياة المسن ، وأن يطلب من المسن أن يرسم صورة تمثل منظراً نمطياً من حياته . وينبغي أن يخبروا المشاركين في النشاط بأن الخصائص الفنية ليست هامة ، وإنما المهم أن يجيء الرسم معبراً عن منظر نمطي .

والطلب من الطلاب أن يحضروا هذه الرسوم إلى الصف يوم مناقشة الموضوع . ضع هذه الرسوم على الحائط وثبتها في مجموعتين المجموعة الأولى تشتمل على رسوم الشباب ، والآخرى على رسوم كبار السن دع الطلاب يفحصون هذه الرسوم لمدة ١٥ دقيقة ، ليحددوا ما الذي يعتبره الشباب نمطياً بالنسبة لكبار السن ، وما الذي يعتبره كبار السن نمطياً بالنسبة لحياتهم وأنفسهم .

المناقشة :

ويمكن استخدام الأسئلة التالية لتوجيه المناقشة .

« ماهى نواحي الشباب ونواحي الاختلاف بين محتوى الصور التي رسمها الشباب ، وتلك التي رسمها كبار السن ؟ » .

« هل يوجد ما يدل على وجود عمر معياري للضغوط في هذه الصور ؟ ... » (وضع للطلاب أن العمر المعياري معناه العمر الذي يجبر الناس فيه وقائع حياتية هامة معينة ، كالزواج التقاعد ، وأن يصبح حياً ، أو العمر الذي تعتبر أنماط سلوكية معينة مناسبة فيه) . فكيف تؤثر معتقدات الفرد التي تتصل بكبار السن في تفاعله معهم ، أو في خبراتهم لهذا السن ؟

لماذا تنشأ المفاهيم الخاطئة عن المسنين ؟ وماذا يمكن أن نعمل لتغييرها ؟

اطلب من الطلاب أن يتخيلوا خصائصهم وصفاتهم عندما يبلغون هذه المرحلة المتقدمة من العمر ، ثم يقارنوا بين توقعاتهم المستقبلية وآرائهم عن المسنين .

ويمكن إثراء هذه المناقشة إذا اخترت عدداً من الأسئلة التي تصدت لها بعض البحوث في هذا المجال وطلبت من الطلاب الإجابة عنها دون كتابة أسمائهم وعرضت النتائج عليهم . وقد تسكف الطلاب بمشروعات بحثية أخرى ، كأن تطلب منهم مثلاً أن يتابعوا برامج تلفزيونية ويصفوا كيف تصور هذه البرامج المسنين ، أو تطلب من الطلاب أن يسجلوا قائمة بمعتقداتهم عن كبار السن ثم تقوم بتحليلها لتحديد مدى اقترابها من الواقع . ومن المصادر الجيدة للمشروع الأخير كتاب آتشي

، Atchley (1977)

لاحظ أن رسوم الأتراب أو الشباب تصور كبار السن جالسين وغير نشطين أما المسنون فيتصورون أنفسهم وهم يقومون بأنشطة متنوعة .

المراجع

1. R. Atchley The Social forces in Later Life. Belmont, Calif. : Wadsworth, 1977.
2. L. T. Benjamin & K. D. Lowman op. cit.
3. R. Bennett, and J. Eckman. Attitudes Toward The aging: A Critical examination of recent literature and implications for future research. In C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.) The Psychology of Adult development and Aging, Washington, D. C. : American Psychological Association, 1973.
4. E. G. McTavish. Perceptions and old people: A review of research methodologies & findings Gerontologist, 1971, 11 (4, Pt2), 99—101.
5. N. C. Horthcott. Too young, too old - Age in the world of television. Gerontologist, 1972, 15 (2), 184—186.

الفصل الثامن

الذكاء وقياسه

معنى الذكاء :

لم ير إنسان قط ولم يسمع ولم يلبس الذكاء . فالذكاء تكوين فرضي قدمه علماء النفس ليساعدهم على تفسير السلوك والتنبؤ به .

ويصدر الرجل العادي أحكامه على الذكاء من ملاحظاته عن السلوك اليومي . فيحكم على التلميذ المجتهد في المدرسة بأنه ذكي ، وعلى غير المجتهد بأنه غبي ، وعلى من يقوم بعمل يتفوق فيه على آخر بأنه أذكى منه . فالذكاء يستنتج من أنواع مختلفة من السلوك الظاهر . ولذلك فليس هناك تعريف صادق صدقا مطلقا للذكاء .

وقد عرف د ترمان ، الذكاء بأنه « قدرة الفرد على التفكير المجرد واستخدام الرموز المجردة لحل المشكلات المختلفة ، وترمان هو الذي قام بتطوير مقياس ستانفورد بينية للذكاء .

ولقد فضل د وكسر ، وهو واضع مقاييس وكسر لقياس ذكاء الأطفال والراشدين أن يعرف الذكاء بأنه مجموعة قدرات أو قدرة كلية للفرد على أن يعمل عملا هادفا . وأن يفكر تفكيراً منطقياً ، وأن يتناول بيئته تناولا فعالا . وتربى د جودائف ، أن الذكاء يتضمن القدرة على الإفادة من الخبرة . . . للتوافق مع المواقف الجديدة . . . وكثيراً ما اختلف علماء النفس في اختيار الأسئلة التي تقيس هذه القدرات .

قياس القدرة العقلية العامة

بدأ قياس الفروق الفردية عندما حاول علماء النفس أن يكتشفوا إلى أى مدى يعتبر عدم الاستعداد العقلي مسئولا عن الإخفاق في المدرسة . ولقد كان لاستخدامات العملية لقياس الذكاء في التنبؤ بالنجاح المدرسي والنجاح المهني وفي غير ذلك من المواقف العملية أثرها في تحديد الاتجاهات الأساسية في مجال القياس العقلي .

ويقترح ثيرنر ذلك ثلاثة مجالات أساسية للنشاط العقلي وهي الذكاء المجرد ، الذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي . ونحن في هذه التجربة نهتم أساسا بالذكاء المجرد .. ويظهر هذا النوع من الذكاء بشكل واضح في معالجة الرموز كالكلمات والأرقام والرسوم . وكل فرد يستطيع أن يفهم معنى هذه الرموز بدرجة كبيرة أو ضئيلة ، كما يستطيع أن يدرك العلاقات بينها وأن يستخدم هذا الفهم وذلك الإدراك في حل المشكلات أو المسائل . وكلما ازداد ذكاء الشخص ازداد نجاحه في هذه العمليات وسوف نجد أن التلاميذ الأكفاء في المدرسة والجامعة وكذلك أصحاب المهن العليا ذوو ذكاء مجرد مرتفع . وما يسمى باختبار الذكاء العام الذي يشيع استخدامه الآن يقيس أساسا الذكاء المجرد .

وكان أول مقياس للذكاء العام هو الذي وضعه بينيه وسيمون والذي طرأت عليه تطورات عديدة . وهو مقياس فردي يطبق على شخص واحد في وقت واحد غير أن الحاجة قد ظهرت لوضع اختبارات جمية لقياس الذكاء . وذلك حتى يمكن توفير الوقت وتطبيقه على مجموعة من الأفراد في وقت واحد . ومن هنا وضع اختبار ألفا ، الذي يتكون من ثمانية أجزاء لسكل منها تعليقات خاصة أولها يقيس الانتباه ، والثاني

مسائل - عسائية ، والثالث للتفكير اللفظي ، والرابع للتدريج على إدراك علاقات التشابه والتضاد ، والخامس يقيس القدرة على ترتيب الكلمات ، والسادس لتكميل سلاسل الأعداد ، والسابع يقيس إدراك العلاقات المنطقية واستنتاج المتعلقات والثامن يقيس المعلومات السامة . كما ظهرت الحاجة لاختبار جمعي غير لفظي يساعد على قياس ذكاء الذين لا يجيدون القراءة فوضع اختبار بيننا ويتكون من سبعة أجزاء : اختبار للمناهات ، وثاني لعدد مجموعات من المكعبات ، وثالث لسلاسل علامات مكونة من دوائر وعلامة X ، ورابع يقيس تذكر الأشكال وما يقابلها من أرقام ، واختبار خامس لتصحيح الأرقام ، والسادس لتكميل الصور ، والسابع لتقسيم الأشكال الهندسية .

أى أن هناك نوعين أساسيين من اختبارات الذكاء العام اختبارات لفظية واختبارات غير لفظية أو اختبارات أداء . الأولى مثقلة بالنواحي اللغوية ، بينما تتضمن الأخيرة حداً أدنى من الكلمات والتوجيهات اللفظية . واختبار الذكاء الجمعي اللفظي يتكون من أسئلة ومسائل يتطلب حلها القراءة والكتابة . واختبارات الأداء تحتوي على مسائل مقابلة لما يوجد في النوع الأول لكنها في صور ، ورسوم ومناهات وألغاز . . . الخ ، ويستجيب لها المفحوص بوضع علامات فقط على الإجابة الصحيحة ، واختبار ألفا اختبار لفظي واختبار بيتا اختبار أداء .

ومقياس الذكاء الجيد ينبغي أن يكون كل من ثباته وصدقه سليماً .

ومعظم مقاييس الذكاء الجمعية لها زمن محدد للإجابة . ويطلق على عدد الفقرات التي يجيب عنها الفرد إجابة صحيحة في هذا الزمن المحدود الدرجة الخام ، وهذه الدرجة ذات قيمة ضئيلة ما لم يتوافر للاختبار

معايير يستطيع أن يقارن الدرجة الخام بها . وتشتق المعايير من عينة النقيين وهي عينة تمثل المجتمع الأصلي الذي يستخدم فيه الاختيار عادة . وتختار هذه العينة عادة عشوائياً ولو أن هذا النوع من الاختيار تحول دون تحقيقه صعب فثلاً لا بد من مراعاة ألا تكون العينة غير ممثلة للنسب الموجودة في المجتمع الأصلي من الجنسين ومن المستويات الاجتماعية الاقتصادية المتباينة ، ومن أهل المدن والريف والمناطق الجغرافية المختلفة .

التجربة الخامسة عشرة

تقدير الإثارة باختبار لنقي

مقدمة :

جميع الاختبارات اللفظية يمكن استخدامها كاختبارات جمعية واختبارات فردية . ومن اختبارات الذكاء اللفظية المعروفة في العالم العربي اختبار الذكاء العالي الذي وضعه د. السيد محمد خيرى ، واختبار الذكاء الثانوى الذى وضعه اسماعيل القباني . ويمكن استخدام اختبارات الذكاء اللفظية لتحديد القبول في المدارس والجامعات ، وفي عمليات انتقاء العاملين .

الوصف : تستخدم الاختبارات اللفظية عادة عناصر اختبارية تتضمن المعلومات العامة ، والفهم العام ، والاستدلال ، والقدرة العددية ، : والتمثيل والمترادفات ، وبعض الاختبارات تتطلب من المفحوص أن يسجل الإجابة تحريرياً في المسافة المخصصة للاستجابة ، بينما تستخدم اختبارات أخرى أسئلة اختيار في متعدد وعلى المفحوص أن يضع علامة

على الإجابة الصحيحة . وقد تتنوع صور الإجابة في الاختبار الواحد .
ومن مزايا أسئلة الاختيار من متعدد أنها تتضمن عمالية التعرف ولا تتطلب
الاسترجاع . وهذا يساعد على ثبات التقدير ، غير أن من مساوئها أن
النجاح قد يعتمد جزئياً على التخمين وعوامل الصدفة . وتتوافر معادلات
مختلفة لتصحيح أثر عامل التخمين في النجاح .

المواد المطلوبة:

اختبار ذكاء لفظي مناسب : ورقة الإجابة ، وكراسة الأسئلة
وكراسة التعليمات وساعة إيقاف وقلم رصاص .

الإجراءات :

١ — اقرأ التعليمات في كراسة التعليمات بدقة قبل أن تبدأ في تطبيق
الاختبار .

٢ — تخير الاختبار المناسب في ضوء أعمار المفحوصين ومستواهم
التعليمي .

٣ — طبق الاختبار بعناية ودقة ملائمة بالتعليمات الواردة في كراسة
التعليمات وبالزمن المحدد .

٤ — صحح أوراق إجابات الطلاب وفقاً لمفتاح التصحيح الوارد
في كراسة التعليمات واحسب نسبة الذكاء أو الرتبة المئينية في ضوء
المعايير الواردة في كراسة التعليمات .

٥ — يمكن دراسة خصائص التوزيع التكراري لنسب ذكاء الطلاب
في الصنف كالماتوسط والانحراف المعياري ومقارنة هذه المجموعة في
متغيرات الذكاء بمجموعات أخرى .

التجربة السادسة عشر

تقدير الذكاء باختبار غير لفظي كاختبار الذكاء المصور الذي وضعه أحمد زكي صالح مع الالتزام بالتعليمات.

خصائص الاختبار الجيد

الاختبار الجيد هو الاختبار الذي يصلح لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله وينبغي أن تتوافر فيه الخصائص الآتية :

١ - الصدق Validity : أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه. ويمكن التوصل إلى إثبات صدق الاختبار بالتحليل المنطقي كأن نحلل مكونات الموضوع الذي نستهدف قياسه ثم نقابل بين هذه المكونات وعناصر الاختبار فإذا تطابقا كان الاختبار صادقاً .

وقد نتوصل إلى ذلك بالأسلوب التجريبي وذلك بأن نحسب درجة العلاقة بين نتائج عينة من الأفراد طبق عليهم الاختبار ، ودرجاتهم التي حصلوا عليها من مصدر خارجي مستقل عن الاختبار ، فإذا كان معامل الارتباط عالياً كان الاختبار صادقاً .

٢ - الثبات Reliability يعني أن الاختبار يعطي نفس النتائج تقريباً إذا تكرر تطبيقه على نفس المجموعة من الأشخاص خلال فترة زمنية قصيرة.

٣ - الموضوعية Objectivity : للموضوعية معنيان الأول : أن يكون لأسئلة الاختبار نفس المعنى عند مختلف المصححين أي أن السؤال لا يقبل التأويل والمعنى الثاني : أن يعطي الاختبار نتائج ثابتة وألا تتوقف على من يقوم بإجرائه أو تصحيحه .

٤ - المعايير Norms : الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد في الاختبار

ذات معنى محدود وهي في حاجة إلى معيار تفهم في إطاره ومن أمثلة هذه المعايير :

(أ) المتوسط والانحراف المعياري :

(ب) المتويات .

(ج) العمر العقلي (في اختبارات الذكاء)

قياس القدرات العقلية الأولية

يرى ثرستون أن الذكاء يمكن تحليله إلى عدد من القدرات الأولية وقد طبق عدداً كبيراً من اختبارات الذكاء على طلاب المدارس الثانوية والكتابات وحسب معاملات الارتباط بين كل اختبار والاختبارات الأخرى ، وبعد تحليل عاملي لمصفوفة الارتباطات هذه توصل إلى سبعة عوامل أولية ظهرت بوضوح يكفي لتمييزها ولاستخدامها في تصميم الاختبارات . وقد لاحظ أن الارتباطات بين هذه الاختبارات موجبة إلا أن بعض هذه الاختبارات يتجمع بعضها مع بعض في جماعات . وكانت معاملات الارتباط داخل المجموعة الواحدة أعلى من معاملات الارتباط بين المجموعات المختلفة ، فافترض أن كل مجموعة من الاختبارات تجمعها قدرة عقلية أولية . وبناء على ذلك حدد سبع قدرات هي :

١ - القدرة على فهم معاني الألفاظ .

٢ - الطلاقة اللفظية أي سهولة استدعاء الكلمات .

٣ - القدرة العددية وهي القدرة على القيام بعمليات حسابية بسرعة ودقة

٤ - القدرة على التصور البصري المكاني أي القدرة على تصوير

العلاقات المكانية والأشكال والحكم عليها بدقة وعلى تصور حركات الأشياء وأوضاعها المختلفة أثناء الحركة .

٥ - القدرة على الاستدلال وتنبهه في الأعمال التي تتطلب من الشخص أن يكتشف قاعدة أو مبدأ متضمنا في سلسلة أو مجموعة من الحروف .

٦ - القدرة على التذكر ، أي القدرة على الاسترجاع المباشر لسلالات أو رسوم أو أرقام أو التعرف عليها .

٧ - سرعة الإدراك ويظهر في سرعة تعرف الشخص على أوجه الشبه والاختلاف بين عدة أشياء .

وقد نشر ثرستون عام ١٩٣٨ اختباراً للقدرة العقلية الأولية استند إلى بحوث في التحليل العامل استمرت عشر سنوات . ولقد أعد هذا الاختبار في صورته العربية الدكتور أحمد زكي صالح وتشتمل الصورة العربية على أربعة اختبارات هي :

١ - اختبار معاني الكلمات .

٢ - اختبار الإدراك المكاني .

٣ - اختبار التفكير .

٤ - اختبار العدد .

التجربة السابعة عشر

المشكلة : الغرض من هذه التجربة :

(١) أن تتاح لك خبرة بهذا الاختبار باعتباره نتيجة لنظرية مختلفة للتنظيم العقلي عن نظرية سييرمان الذي رأى أن مظاهر النشاط العقلي يدخل فيها عنصر أساسي واحد يشترك فيها ويعرف بالعامل العام .

(ب) أن تدرس ثبات هذه الاختبارات وصدقها ، وكيف تصححها وتحول درجاتك إلى درجات معيارية وتستخرج بروفيل القدرات .

الأدوات : ساعة إيقاف ، مجموعة من كراسات التعليمات ، مجموعة من كراسات أسئلة الاختبار ، ومجموعة من أوراق الإجابة ، ومجموعة من أوراق المعايير .

الطريقة : يقوم المدرس بدور المحرب والطلاب بدور المفحوصين ثم توزع كراسات الأسئلة وأوراق الإجابة ويجري الاختبار وفقا للتعليمات والأزمنة المحددة .

ثم يتبادل الطلاب الاختبارات لتصحيحها وذلك بعد أن يقرأ المدرس الإجابة الصحيحة لكل سؤال .

المراجع

- ١ - أحمد زكي صالح - علم النفس التربوي - مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٦
- ٢ - جابر عبد الحميد جابر - الذكاء ومقاييسه - دار النهضة العربية ١٩٨٠
- ٣ - فؤاد البهي السيد - الذكاء - دار الفكر العربي ١٩٦٩

الفصل التاسع

الميل

يهتم الباحثون بدراسة الميل لارتباطها الوثيق بالإقبال على نواحي النشاط على اختلافها في مجال الدراسة والعمل ، بل وفيما ينشغل به الأفراد من ضروب النشاط في أوقات فراغهم ولعبهم . ومن الناس من يحب العمل الروتيني ومنهم من يحب العمل المتنوع الذي يفسح المجال للإبداع ، ومنهم من يحب العمل اليدوي بينما يفضل آخرون العمل العقلي . ويميل بعض الناس إلى الأعمال التي ترتبط ارتباطاً كبيراً بالعلاقات الإنسانية وبالناس ، بينما يميل آخرون إلى الأعمال التي تتسم بالانعزال والبعد عن الناس ولقد انصرف الباحثون إلى دراسة الميل وقياسها أو بحث العلاقة بينها وبين النجاح في المهن المختلفة .

ويرى دونالد سوبر ، أن هناك أربعة معاني أساسية للمصطلح ميل interest وهذه المعاني ترتبط بأساليب الحصول على بيانات عن الميل وهي:

١ - الميل الذي يعبر عنه الشخص Expressed Interest أي أن يقرر الفرد ببساطة أنه يحب أن يمارس نشاطاً معيناً أو لا يحبه أو لا يكثر به وقد يكون الميل خاصاً بشيء أو نشاط أو مهنة .

٢ - الميل يظهر في مشاركة الفرد في نشاط أو عمل أو مهنة Manifest Interest وهذا اتجاه موضوعي لدراسة الميل وتجنب الناحية الذاتية في التعبير ولأن الفرد قد يهتم بما لا يرتبط بالنشاط لا بالنشاط نفسه .

٣ - الميل الذي تقيسه الاختبارات الموضوعية Tested interest كما يتميز عن ذلك الذي يقوم على تقديرات ذاتية . ويدور هذا الاختبار عادة حول البيانات والمعلومات التي تتوافر لدى الفرد نتيجة لهذا الميل .

٤ - والميل الذي تقيسه الاستفتاءات Inventoried interest ويقاس عن طريق الاستفتاءات التي تشمل على أوجه النشاط والأشياء والأشخاص الذين يفضلهم الفرد أولاً يفضلهم ويحدد لكل استجابة ممكنة وزن بطريقة تجريبية وتضاف الأوزان التي تتفق مع إجابات الشخص الذي يجيب عن الاستفتاء وينتج عن هذه الإضافة تقدير يمثل نمطاً من الميول يثبت البحوث أنه يعكس عليه الثبات ، ولا يكون في هذه الحالة تقديراً ذاتياً .

اختبارات الميول

ترتبط مقاييس الميول ارتباطاً وثيقاً من الناحية الوظيفية باختبارات الاستعدادات العقلية طالما أنها تستخدم أساساً في التوجيه التعليمي والمهني . واختبار الميول هو اختبار طويل يستخدم أسلوب التقرير الذاتي للحصول على معلومات عن الفرد وذلك يجعله يصف خصائصه هو . ودناك أسلوبان في وضع اختبارات الميول يمثل كل واحد منهما أسلوباً متميزاً نعرض له فيما يلي :

اختبار سترونج :

: The Strong Vocational Interest Blank

ويمثل المنهج الأميريقي لوضع مفتاح النصحيح .

ويتكون هذا الاختبار من ٤٠٠ عنصر ويصحح لأكثر من أربعين متغيراً من الميول أو أربعين فئة من الميول والقسم الأول من هذه العناصر يشتمل على مائة مهنة بأسمائها والمطلوب من المفحوص أن يبين أمام كل

مهنة ما إذا كان يحب الاشتغال بها أو يكره ذلك ، أو أنه لا يهتم بها وذلك بنقض النظر عن الدخل الذي يأخذه المشتغل فيها ، أو مركزه الاجتماعي أو فرص الترقى . وملة أمثلة هذه المهن مثل مسرحي ، مهندس معماري ، ضابط الجيش ، فنان . ويشتمل القسم الثاني على ستة وثلاثين مادة دراسية على المفحوص أن يبين أنه يحبها أو لا يحبها ، أو لا يهتم بها ومن أمثلتها الجبر ، الرسم ، مسك الدفاتر .

والقسم الثالث يشتمل على ٤٩ من أنواع التسلية كمصيد السمك وصيد الحيوانات والتنس وقيادة السيارة ويشتمل القسم الرابع على ٤٨ نشاطاً مشتركاً مثل إلقاء خطبة ، وتصليح الساعة ، ويشتمل القسم الخامس على ٤٧ نوعاً من الناس مثل شخص نشط ، شخص متشائم ، شخص يدعو للآراء الجديدة . شخص يستدين من الآخرين وعلى المفحوص أن يبين هل يحب مثل هذا الشخص أو لا يحبه أو لا يهتم به ، ثم يلي ذلك أربع مجموعات تتكون كل مجموعة من عشرة أشياء ويطلب من الشخص أن يرتب كل مجموعة حسب تفضيله : المجموعة الأولى نشاطات والمجموعة الثانية صفات عامة للعمل ، والمجموعة الثالثة : العمل الذي يعطى أجراً أكثر من غيره ، العمل الذي يسمح بالفرصة للترقية والمجموعة الرابعة : تتكون من مرا كز قيادية في منظمة . ويلي ذلك ٤٠ زوجاً من الأعمال وعلى المجيب أن يختار واحداً من كل زوج حسب درجة تفضيله ، وفي النهاية قائمة من العناصر والسمات يقدر الفرد نفسه فيها .

هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد ما إذا كان المجيب لديه ميول مشابهة للأشخاص الناجحين في كل مهنة من عدد من المهن . ويستخدم هذا

الاختبار في التوجيه المهني والتعليمي وليس في الانتماء المهني والتصنيف ولم يقصد من وضعه قياس الاستعدادات المهنية .

تطوير الاختبار :

يقوم هذا الاختبار على مسألة أساسية هي أى الأفراد الراضين عن مهنة يميزون على الأفراد الآخرين عامة بكونهم يمتلكون نمطا فريدا من الميول، كما يستند إلى مسلم آخر هو: أن مدى اقتراب نمط ميول الشخص من نمط مهنة معينة يتناسب مع عدد الميول الخاصة المشتركة بين ميوله والنمط المهني ويتحدد ذلك بعدد الاستجابات التي تصدر عنه وتتسق مع الفرد النمطي في تلك المهنة ، ولقد تم تحديد هذا بالخطوات الآتية :

١ - تطبيق عدد كبير من العناصر على أشخاص في كثير من المهن ، ولعمل مفتاح التصحيح لمهنة معينة اختار سترونج مجموعة كمحك لتلك المهنة . وهي تتكون من أناس عملوا بالمهنة عدة سنوات ويحصلون على راتب أعلى من الحد الأدنى . وكان عدد أفراد كل مجموعة حوالي ٣٠٠ شخص .

٢ - تحديد استجاباتهم عن كل سؤال عن أسئلة الاختبار ، أى تحديد عدد من ذكروا حبهم للنشاط ، أو عدم حبهم له ، أو عدم اهتمامهم به ، ثم تحديد النسب المئوية لهذه الاستجابات .

٣ - مقارنة هذه النسب مع النسب المئوية العامة المأخوذة من جميع الأفراد الذين أجرى عليهم الاختبار *men in general group* وذلك بعد أن تستبعد منها جماعة المحك ويقرب عدد هذه الجماعة من خمسة آلاف يمثلون ١٠٦ مهنة مختلفة .

٤ - تحديد قيمة كل سؤال من أسئلة الاختبار فيما يتصل بمهنة من المهن بما يتناسب مع مدى الفرق بين العاملين بهذه المهنة (جماعة المحك) وجميع الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار *men in general group* مثلاً قال المهندسون أنهم يحبون فكرة الاشتغال بالإعلان بنسبة أقل كثيراً عن حب الرجال عامة لهذه الفكرة . وعلى هذا تعطى الاستجابة (أحب) وزناً مقداره - ٢ بالنسبة للمهندسين ، ويكرة المهندسون فكرة الاشتغال بالإعلان بنسبة أعلى من الرجال عامة وعلى هذا تحصل الاستجابة أكره على وزن تقديرى مقداره + ٣ بالنسبة للمهندس وكلما ازداد الفرق بين السببتين ازداد الوزن التقديرى للاستجابة المعينة بالنسبة لسؤال معين وكررت هذه العملية بالنسبة لجميع العناصر وفى كل مهنة لعمل مفتاح تصحيح لها .

وعند تطبيق الاختبار يطالب من المتحوص أن يستجيب لكل عنصر من عناصره ثم يطبق مفتاح التصحيح على استجاباته ثم تجمع الأوزان التقديرية لهذه الإجابات جبرياً أى مع الحصول على الدرجة الخام ، وهذه الدرجات الخام لا تصلح للمقارنة من مقياس مهنى إلى مقياس آخر . وللتمكن من هذه المقارنة من الضرورى تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية ثم يحدد الرمز المقابل للدرجة المعيارية ، فالرمز (A) يعنى درجة معيارية حصل عليها أعلى ٧٠ ٪ من المشتغلين بالمهنة موضع النظر ومبول الشخص الذى يقع دون ب ++ (B) مختلفه تماماً عن معظم أفراد الجماعة المهنية ، ويقع ٢ ٪ من الرجال فى المهنة فى الفئة ج أو ج ب .

جدول (٤)

جدول يبين طريقة تحديد قيمة كل سؤال من الأسئلة
العشرة الأولى من اختبار الميول المهنية للرجال
بالنسبة لفئة المهندسين

| الأسئلة العشرة الأولى من اختبار الميول المهنية للرجال | | | النسبة المئوية لاستجابات الأفراد بوجه عام | | | النسبة المئوية لاستجابات المهندسين | | | الفرق بين النسبة المئوية | | | الوزن التقديرى لكل سؤال | | |
|---|-------------|---------------|---|-------------|---------------|------------------------------------|-------------|---------------|--------------------------|-------------|---------------|-------------------------|-------------|---------------|
| أ. لا اشتغال بها | ب. اهتم بها | ج. اشتغال بها | أ. لا اشتغال بها | ب. اهتم بها | ج. اشتغال بها | أ. لا اشتغال بها | ب. اهتم بها | ج. اشتغال بها | أ. لا اشتغال بها | ب. اهتم بها | ج. اشتغال بها | أ. لا اشتغال بها | ب. اهتم بها | ج. اشتغال بها |
| ٢١ | ٣٢ | ٤٧ | ٩ | ٣١ | ٦٠ | ١٢-١ | ١٣-١ | ١٣-١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ |
| ٣٣ | ٣٨ | ٢٩ | ١٤ | ٣٧ | ٤٩ | ١٩-١ | ٢٠-٢ | ٢٠-٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ |
| ٣٧ | ٤٠ | ٢٣ | ٥٨ | ٣٢ | ١٠ | ٢١-٨ | ١٣-٢ | ١٣-٢ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ |
| ٢٢ | ٢٩ | ٣٩ | ٣١ | ٣٣ | ٣٦ | ٩-٤ | ١٣-٤ | ١٣-٤ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ |
| ٢٤ | ٤٠ | ٣٦ | ٢٨ | ٣٩ | ٣٣ | ٤-١ | ١٢-١ | ١٢-١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ |
| ٢٦ | ٤٤ | ٣٠ | ٣٨ | ٤٤ | ١ | ٢١-٢ | ١٢-١ | ١٢-١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ |
| ٢٦ | ٤١ | ٢٣ | ١٥ | ٥١ | ٣٤ | ١١-١٠ | ١-١ | ١-١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ |
| ٨ | ٢٧ | ٦٥ | ١ | ١٦ | ٨٣ | ٧-١١ | ١٨-١ | ١٨-١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ |
| ٣٢ | ٣٨ | ٣٠ | ٢٢ | ٤٤ | ٣٤ | ١٠-٦ | ٤-١ | ٤-١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ |
| ٣١ | ٤١ | ٢٧ | ٥٩ | ٣٢ | ٩ | ٢٨-٦ | ١٩-٣ | ١٩-٣ | ٣ | ٣ | ٣ | ٣ | ٣ | ٣ |

ولا يقوم مفتاح التصحيح هذا على أى نظرية سيكولوجية عن المهندسين ، وإنما يعتمد كلية على البيانات التى جمعت من تطبيق الاختبار فهذه البيانات هى التى تحدد خصائص ميول المهندسين ، وبعض الأوزان التقديرية تتلاءم مع ما نستطيع توقعه مثلاً + ٢ كتقدير وزن الاستجابة: أحب الاشتغال كمهندس معمارى ، ولكن هناك أوزان تقديرية أخرى غير معقولة مثلاً حب تأليف القصص وازروايات تنقص درجة المهندس وكره هذا العمل يحسب بصفر ، ولكن عدم الاهتمام به يحسب + ١ ، وبعض الأوزان غير منطقية لأنها تعتمد كلية على النتائج الاحصائية (وبعضها جاء بتأثير الصدفة) ولا تتأثر بأحكام واضح الاختبار وهى قليلة .

ومفتاح التصحيح الأميريقى خليط غير متجانس فالاستجابات العشر الواردة فى الجدول السابق بالنسبة للمهندسين تشتمل على الميل إلى موضوعات رياضية علمية (كالمهندس المعمارى والفلسكى ، ومرلف الكتب الفنية الصناعية) . وكره النشاطات اللفظية (كالمثل المسرحى ، والاشغل بالإعلان عن السلع ، ومؤلف القصة ، ودلال المزادات) وعدم الاهتمام بمشرف رياضى وحب ضابط الجيش ، ولو أردنا إعطاء أمثلة قليلة من بقية مفتاح التصحيح فإننا نجد أن هناك وزناً تقديرية كبيرة أحب ما يأتى . التكامل والتفاضل ، والكيمياء . الجغرافى القومى National Geographic وتصليح الساعات وكتابة التقارير ، إدخال تحسين على تصميم آلة ، وجميع هذه الأسئلة تعكس ميولاً علمية فنية ، وأوزان تقديرية صغيرة تعطى لعدة عناصر مختلطة حين يجاب عنها بأحب ، لا تتصل اتصالاً واضحاً بالهندسة كالمسير مسافات طويلة ، والكونشرتو السيمفونى ، والتدريب العسكرى ، والأشخاص الكثيرون والكلام ،

والمعاملة المهذبة من الرؤساء ، وبما أن هذه العناصر المبعثرة لها تأثير أقل بكثير على الدرجة عن كثير من العناصر التي ترتبط ارتباطاً عالياً بالأسئلة الفنية ، فإنه يمكن إهمالها في التفسير السيكولوجي لتقدير المهندس .

ويتوافر للاختبار في صورته الأصلية مفاتيح لسبع وأربعين مهنة . وهناك صورة للنساء يمكن أن تصحح لسبعة وعشرين مهنة منها الممرضة وطبيبة الأسنان وكان تصحيح الاختبار بعد وضعه مباشرة واستخراج الأوزان التقديرية للإجابات عليه عملية بالغة التعقيد والصعوبة ، وقد توصل المشتغلون إلى عدة طرق لتصحيحه بكفاءة وإن كان معظم القائمين بخدمات الترجمة والإرشاد يفضلون إرساله لرا كز متخصصة في تصحيحه . ولقد نقل الاختبار إلى اللغة العربية الدكتور عطية محمود هنا ونشرته مكتبة النهضة المصرية ، وقد استخدمه الدكتور عدلى كامل في رسالة للدكتوراه وتوصل إلى وضع مفاتيح تصحيح لعدد محدود من المهن .

وقد بينت الدراسات التبعية اتفاق درجات الميول المهنية التي حصل عليها ٣٤٥ طالباً بالجامعة مع المهن التي اشتغلوا فيها في العشرين سنة التالية لتطبيق الاختبار عليهم بنسبة ٨٦٪ وكان هذا الاتفاق بالنسبة لـ ٢٣٠ رجلاً منهم مقدار ٩١٪ أما الباقون وعددهم ١١٥ فقد غيروا مهنتهم وكان الاتفاق بين الميول والمهن ٧٧٪ . ولقد طبق سترونج هذا الاختبار عام ١٩٣٠ على ٣٠٦ طالباً في السنة الأولى بجامعة ستانفورد ثم أعيد تطبيق الاختبار عليهم في سنة ١٩٣١ ، ١٩٣٩ ، ١٩٤٩ واتضح أن الاتفاق الكلى بين درجات ميول المهندسين واختيار المهنة كان عالياً إلى درجة تفوق ما كان يتوقعه الباحث ، على الرغم من كثرة التغيرات المستقلة التي تحدد الاختيار المهني كالصحة والناحية الاقتصادية وضغط الأسرة والاستعداد العقلي .

وبينما كان الهدف الأول لاختبار سترونج هو التنبؤ بالامانة الفرد

لهم من معينة فقد استخدم اختباره للوصول إلى وصف عام للشخص ويتطلب هذا الوصف تنظيم الاستجابات على أساس من السمات السيكولوجية ذات الدلالة والمعنى ، ولقد تمخض التحليل العاملى للفاتيح المهنية عن سلسلة من السمات الوصفية هي تجمعات ليول مهنية للرجال وكان عددها إحدى عشر . المجموعة الأولى علمية ابتكارية : الفنان وعالم النفس والمهندس الممارى والطبيب وطبيب الأسنان . والثانية : فنية عالم الرياضيات ، والفيزيائى ، والمهندس ، والكيمائى ... إلخ .

اختبار كودر لليول المهنية : The Kuder Preference Record

ويمثل المنهج المتجانس لوضع مفتاح التصحيح .

لقد كان تطور اختبار كودر لليول المهنية من هذا انقريباً لإختبار سترونج فقد بدأ كودر بتحليل عاملى لعناصر الاختبار وذلك للتعرف على تجمعات الليول ، وعلى أساس هذه الدراسة رتب عناصر الاختبار أو أسئلته فى مقاييس وصفية ولقد استخدمت المقاييس فى التوجيه التربوى والمهنى على الرغم من أن التنبؤات قامت على الاستنتاج بدلاً من أن تقوم على أدلة وشواهد على الصدق التنبؤى . وبمضى الزمن تجمعت البيانات والمعلومات عن الصدق التنبؤى لبروفيلات الكودر .

ولاختبار فى أصله عدة صور ، وسوف نتاقل أساساً الصورة C على الرغم من أن الصورة A مازالت مستخدمة كاختبار للشخصية ، ولقد حلت الصورة B محل الصورة C التى سبقتها ، ولقد تم حديثاً وضع وتطوير الصورة التى تعطى الباحث تقديرات مهنية معينة كتلك التى تحصل عليها من اختبار سترونج ولا تهدف إلى مجرد الوصف ، وعلى هذه فإن الصورة تصور على أفضل نحو تطوير مفاتيح التصحيح الوصفية .

واقدا استطاع كودر أن يتعرف على عشر تجمعات من الميول المهنية ، والتجمع هو مجموعة من العناصر (الأسئلة) يرتبط بعضها ببعض ارتباطاً ملحوظاً ومثل هذه المجموعة تعتبر متجانسة ، أى أن هناك عاملاً مشتركاً واحداً يتمثل فيها كلها والميول العشر التى يتكون منها البروفيل هى :

١ — الميل للعمل فى الخلاء : ويفضل صاحبه العمل بالخارج أعاب الوقت والتعامل مع الحيوان والنبات .

٢ — الميل للعمل الميكانيكى : ويفضل صاحبه العمل على الآلات الميكانيكية ومتابعة العلاقات بين هذه الآلات

٣ — الميل للعمل الحسابى : يميل صاحبه للعمل فى الأرقام .

٤ — الميل للعمل العلمى : يميل صاحبه إلى اكتشاف الحقائق الجديدة واتباع طريقة منهجية فى عمله .

٥ — الميل للعمل الإقناعى : يميل صاحبه إلى التعامل مع الناس وتقديم المشروعات والأفكار الجديدة لهم بالإقناع

٦ — الميل للعمل الفنى : يميل صاحبه إلى القيام بالأعمال الفنية الإبداعية .

٧ — الميل للعمل الأدبى : يميل صاحبه إلى قراءة الأعمال الأدبية وكتابتها .

٨ — الميل للموسيقى : يميل صاحبه لسماع الموسيقى أو القراءة عنها ، أو عزفها .

٩ — الميل لخدمة الاجتماعية : يميل صاحبه لمساعدة الآخرين .

١٠ — الميل للعمل الكتابى : يميل صاحبه للعمل للكتابة الذى يقتضى الدقة والأناة .

ويحتوى الاختبار على بعض أساليب النشاط مقسمة إلى مجموعات
يشكون كل منها من ثلاثة أشياء وعلى الفرد أن يقرأها بدقة ثم يبحث
عن أى الأشياء الثلاثة يفضلها أكثر من غيره ، ثم يضع علامة تبين هذا
في ورقة الإجابة وبعد ذلك يبحث عن أى الأشياء الثلاثة يكون تفضيله
له أقل من الآخرين ويتنوع علامة تدل على ذلك .

مثال : ابنى بيتا للطيور .

اكتب مقالات عن الطيور .

ارسم صوراً ومناظر للطيور .

وهذه العبارات تدل على الميول الميكانيكية والأدبية والفنية على
الترتيب ، ويدل البروفيل النفسى على عدد للعناصر التى وضع التلميذ
عليها علامة فى كل مجال عند مقارنته بمن فى سنه من ذكر أو أنثى حسب
جنسه . وهذه الدرجات لا تحدد تعسفياً ، وإنما تعد العناصر فى مفتاح
النصحح لأنها ترتبط مع العناصر الأخرى فيه إحصائياً . ولقد
اعتمد كودر على حكمه أثناء وضع عناصر الاختبار فى مرحلة تجريبية
بحسب وقبل أن يأخذ صورته النهائية ويتم تفسير البروفيل مهنيا عادة ،
بتمييز أعلى تقديرين فى البروفيل ثم الرجوع إلى قائمه المهن التى يعتقد
أن التقديرات مرتبطة بها .

المفاتيح المهنية :

عندما نشر كودر الصورة الأولى لاختباره عام ١٩٤٠ اقترح أن
يقوم تفسير الاختبار على الأسس المنطقية وحدها مفترضا أن هناك
صلة بين ميول معينة ومهن تناسب معها . ولكن الحاجة ظهرت لدراسة
الجماعات المهنية للتحقق من صدق هذه الافتراضات أو المسلمات .

ولقد اتضح أن نتائج الدراسات التي قام بها كودر تدعم التوقعات المنطقية ، ولقد أظهر البروفيل الوسيط **The median Profile** للحاسبين قمتين . القمة الأولى في الميل الحسابي والثانية في الميل الكتابي وحصل المؤلفون ورؤساء التحرير والصحفيون على أعلى درجة في الميل الأدبي كما يحصل الكيميائيون على أعلى درجة في الميل العلمي والموسيقيون في الميل الموسيقي . ولكن ظهر في نفس الوقت انحرافات عما هو متوقع يكفي لوجوب تمحيص الافتراضات المنطقية .

ويمكن استخدام معادلة الانحدار للربط بين درجات الميل المختلفة ووضعها في نمط يميز العاملين في مهنة معينة . وأبسط هذه المعادلات تلك التي تم التوصل إليها للتعرف على ميول التجارين والتي تعتبر الميل الميكانيكي موجبا . وتعطى أوزانا سالبة متساوية للميل العلمي والأدبي والكتابي . ولقد كانت مثل هذه المعادلة فعالة في التمييز بين التجارين وأصحاب المهن الأخرى . ومعنى هذا أن بروفيلات كودر يمكن تحويلها إلى تقديرات مهنية كما هو الحال عند سترونج : ولكن مثل هذا التحويل ليس شائعا في الممارسات العلمية لأن الوجهين يهتمون بمساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بصورة عامة لا لاختيار مهن لهم .

ولقد عرّب هذا الاختيار الدكتور أحمد ركي صالح على نحو يناسب البيئة المصرية والاختبار في صورته العربية مكون من صفحة للتعليمات واثني عشر صفحة للاختبار نفسه وله ورقة إجابة من صفحة واحدة . ويجب انقحوص بوضع علامتي \times في الخانة المخصصة للأكثر تفضيلا والأقل تفضيلا من أساليب النشاط الثلاث ثم نستخرج الدرجة الخام الخاصة بكل ميل بعد التأكد من صدق الإجابة وذلك باستخدام مفاتيح خاصة

بالاختبار ثم تحول الدرجات الخام إلى مئينيات ويرسم بروفيل يوضح ميول الفرد . ولقد استخرجت معايير ذلك الاختبار على أساس مجموعتين الأولى من البنين تضم ٥٠٠ تلميذ بالمدارس الثانوية تتراوح أعمارهم بين ١٥ ، ١٩ ، والثانية تضم حوالي ٤٠٠ تلميذة من نفس السن والمعايير خاصة بكل مجموعة على حدة .

النجربة الثامنة عشرة

الفرض من النجربة :

(أ) تباح لك خبرة باختيار الميول المهنية (كودز) .

(ب) أن تدريس ثبات هذا الاختبار وصدفه .

(ج) أن تستخرج بروفيلًا يبولك وترجمه إلى المهن التي تلائمه .

الأدوات : ساعة إيقاف ، مجموعة من كراسات تعليمات الاختبار وكراسات أسئلته . ومجموعة من أوراق الإجابة ، ومجموعة من مفاتيح التصحيح ، ومن أوراق المعايير .

الطريقة : يقوم المدرس بدور المحرب والطلاب بدور المفحوصين ثم توزع كراسات الأسئلة وأوراق الإجابة ويجري الاختبار وفقا للتعليمات .

ثم يتبادل الطلاب الاختبارات لتصحيحها مستخدمين مفاتيح التصحيح بعد التأكد من أن ص = ٣٧ أو أكثر .

مقياس الميول المهنية واللامهنية :

أعده د. عبد السلام عبد الغفار ويهدف لقياس ميول الفرد المهنية وميوله اللامهنية ويمكن استخدامه مع طلاب المدارس الثانوية

والجامعات من ١٥ سنة فما فوق . ويصلح لأغراض التوجيه التعاملي والمهني وفي الدراسة العلمية للميول . ويتكون من ١٦٥ عبارة صممت لتقيس أحد عشر ميلا ، واختبرت لتغطي أكبر قطاع في ميدان الميول ، ويمثل كل ميل عاملا مستقلا ، وهو بهذا المعنى يتبنى منهج كودر في عمل الاختبار . ويمثل كل عامل خمس عشرة عبارة تبين أنواعا من النشاط ترتبط بهذا العامل .

ويعطى القياس المفحوص درجتين ، درجة عن الميل المهني ودرجة عن الميل اللامهني والميل المهني معناه أن الفرد يختار مهنة لأنه يتأثر بعدد من المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية بجانب تأثره بميوله . أما الميل اللامهني فمعناه اختيار العمل كهواية وهو هنا لا يتأثر بهذه العوامل بنفس الدرجة ، وعلى هذا يكون الميل اللامهني أصدق في التعبير عن ميول الفرد من الميل المهني .

وللاختبار ورقة إجابة منفصلة ، ولكل سؤال ثلاث إجابات محتملة وإذا استجاب المفحوص برسم دائرة حول (م) فإن معنى هذا أنه يختار هذا النوع من النشاط ليسكسب منه رزقه وإذا رسم الدائرة حوله (هـ) فإنه يفضل هذا النشاط ليشغل به وقت فراغه وقد يتكسب منه مالا ، وإذا رسم دائرة حول (م) ، وحول (هـ) فإن معنى هذا أنه يفضل هذا النشاط كمهنة وهواية أما حرف (ل) فيعني أن المفحوص لا يهتم بهذا النشاط .

ولا تحسب في الدرجة إلا الاستجابات الإيجابية أي الدوائر حول الحرف (م) لتكون درجة الميل المهني وعدد الدوائر حول (هـ) لتكون درجته في الميل اللامهني . والنهاية العظمى للدرجة ١٥ وهذا الاختبار يقيس الميول الآتية :

الميل للفنون ، والميل للغات ، والميل للعلوم ، والميل للعمل الميكانيكى .
والميل للعمل للتجارى ، والميل للرياضة ، والميل لاصول فى الاخلاء ، والميل
للعمل الذى يحتاج الى إقناع وإشراف على الغير ، والميل للخدمات
الاجتماعية والميل للعمل الكتابى والميل للعمل الحسابى . وقد اشتهرت
المعايير المئينية من نتائج تطبيق الاختبار على ١٩٧ طالبا و ٣٢٧ طالبة
وما زال الاختبار فى مرحلة الدراسة والتجريب .

اختبار الميول المهنية :

وضع اختبار الميول المهنية^(١) جابر عبد الحميد جابر وتمنح
الاستجابات على هذا المقياس فى خمسة عشر تقديرا وهذه المتغيرات
الخمس عشرة تقوم على دراسة مستفيضة للميول الإنسانية من خلال
مقاييس الميول المختلفة ودراسة الادب السيكولوجى الذى يتناول هذا
الموضوع ويمكن وصف هذه الميول على النحو التالى :

١ — الميل الخلقى :

أن يميل الفرد الى الاهتمام بملاحظة المحاصيل الزراعية والمناظر
الطبيعية أو أن يجمع اصداف البحر وأن يزرع خضروات . أو يستمتع
بالبرامج الاذاعية عن زراعة الفاكهة أو يزور حديقة عامة مشهورة
بمناظرها الطبيعية أو يقرأ عن طرق الزراعة الحديثة أو يربى دجاجا
وديوكا رومية :

(١) يتألف الاختبار فى كراسة للاستئلة وورقة للاجابة وكراسة للتعليمات .

معمل علم النفس كلية التربية جامعة قطر ١٩٧٨ م .

(١٣ — السلوك)

٢ - الميل الميكانيكي:

أن يميل الفرد إلى صلاح لعبة مكسورة أو عمل نماذج مختلفة من الطائرات والمراكب الشراعية أو يصلح الأدوات المنزلية أو يرسم تصميمات للمباني والجسور أو يفك قفلا مكسور ليرى سبب الكسر أو يصلح أثاث المنزل أو يدرس الخراطة أو يصبح مهندسا ميكانيكيا أو يجرب لعبة ميكانيكية جديدة ليرى كيف تؤدي عملها .

٣ - الميل الحسابي:

أن يميل الفرد إلى أن يكون محاسبا قانونيا أو أن يكون استاذًا في الرياضيات أو يقوم بعمل يحتاج لحساب عقلي أو يعمل جدول بيان تكاليف المعيشة أو يحل الغازا رياضية أو يساعد على تنظيم ميزانية أو يرسم بيانات لجدول إحصائية أو يكون أمينًا لعندوق إحدى الجمعيات .

٤ - الميل العلمي:

أن يميل الفرد لزيارة معرض للعلوم أو يتوصل إلى اختراعات علمية جديدة أو ينتمى إلى نادى هواة العلوم الفلكية أو يعمل مساعدا لعالم يقوم بأبحاث علمية أو يقوم برحلات علمية للبحث عن حيوانات نادرة أو أن يصبح كيميائيا أو يدرس علم الأحياء .

٥ - الميل الاقتصادي:

أن يميل الفرد إلى مقابلة الناس لاستطلاع رأيهم فى مشكلة اجتماعية أو يجمع تبرعات لمشروع خيري أو يقنع أصحاب الأموال بإنشاء مصنع لإنتاج الصابون أو أن يبيع عقود تأمين أو يفض نزاعا بين العمال أو يعد اعلانات لإحدى دور النشر أو يكتب مقالا عن طريقة اقناع الناس وتوجيههم .

٦ - الميل الفني :

أن يميل الفرد إلى أن يرسم كاريكاتيرا أو يصمم أواني أزهار أو يحترف فن النحت أو يصمم أنواعا جديدة من النسيج أو يقوم بدور شخصية فنان مشهور أو يتاجر في المنتجات الفنية كالصور والزهرات أو يعلم الأطفال الرسم .

٧ - الميل الأدبي :

أن يميل الفرد إلى أن يقرأ في مكتبة أو يتعلم الأدب العربي أو يكتب رواية مسرحية ، أو يدرس فن كتابة القصة أو يحترف الصحافة أو أن يكون كاتبا أو مؤلفا أو يشتهر كناقد أدبي أو يكتب مقالا لإحدى الجرائد أو يتعلم اللغة العربية ويجيدها .

٨ - الميل الموسيقى :

أن يميل الفرد إلى أن يكون عازف عود أو عازفا على البيانو أو يفضل قضاء وقت فراغه في العزف عليه أو يكتب موسيقى تصويرية لأحد الأفلام أو يقرأ عن تاريخ الموسيقى أو أن يبيع آلات موسيقية أو يدير محلا للأدوات الموسيقية .

٩ - الميل للخدمة الاجتماعية :

أن يميل الفرد إلى قراءة الدروس لطالب ضير أو ينتمي إلى جمعية تبحث مشكلات الحياة العصرية أو يعطي دروسا منتظمة عن المواطن الصالح أو أن يشتهر كمصلح اجتماعي أو زعيم ديني أو يزور ملجأ للأيام أو ينظم حفلة ساهرة لجمعية خيرية .

١٠ - الميل الكتابي :

أن يميل الفرد إلى أن يشترك في سباق للآلة الكتابية أو يعمل صرافاً في بنك أو يعمل على نشر أفضل الوسائل لإدارة الأعمال الكتابية أو يعد كشوفاً لبيان الحالة التجارية لبعض المؤسسات أو أن يعمل سكرتيراً خاصاً أو يدرس أفضل الأعمال الإدارية في المؤسسات أو يدرس النظم التي تحقق الكفاءة في الأعمال الإدارية .

١١ - الميل الرياضي :

أن يميل الفرد إلى أن يشترك في سباق للدراجات أو يتنافس في سباق للسباحة أو يعمل كحكم رياضي أو يشترك في سباق الجري أو يشترك في فريق الملاكمة أو يشترك في مسابقة لجمال الأجسام أو للتجديف أو يحضر اجتماعاً رياضياً كأحد أعضاء الفرق الرياضية أو يلعب مع فريق كرة القدم .

١٢ - الميل التجاري :

أن يميل الفرد إلى شراء عربة مستعملة وبيعها أو أن يفتح محلاً تجارياً أو يشترك في شراء عقارات وبيعها بربح أو يرأس اجتماعاً لعمل تجاري . أو يشتري بضائع ويبيعها بربح أو يتنبأ بما سيحدث في سوق الأوراق المالية من ارتفاع أو انخفاض في ثمن الأسهم والسندات .

١٣ - الميل إلى المخاطرة :

أن يميل الفرد إلى اتخاذ قرارات بعد تفكير سريع أو أن يكون لديه اتجاهها ضعيفاً نحو التساؤل والاستفهام أو يميل إلى الاندفاع في أعماله وتصرفاته ولا يدرس المسائل بعناية شديدة وإنما يقوم بالعمل ثم يتدبر بعد ذلك وهو شخص يميل إلى المخاطرة والمغامرة .

١٤ - الميل إلى المسايرة :

أن يميل الفرد إلى تجنب الآخرين من حيث تقديم ، وألا يغضب منهم ، ويسهل عليه مسايرة الآخرين حين يعمل معهم ولا يشعر بالضيق نحوهم أولا تستثيره أخطاؤهم في العمل معه ولا يتضرر منهم حينما يطلبون إليه النصيحة في العمل وهو يلتزم بتوجيهات رؤسائه في العمل ويتقبل نقد الآخرين لعمله بلباقة شديدة .

١٥ - الميل إلى النظام :

أن يميل الفرد إلى العمل المنظم وإلى تخطيط الأعمال التي يقوم بها وترتيب تفاصيلها وأن يسير في عمله على نفس النظام ويرتب خطابه وقوائم حساباته ويرتب أعماله أحسن ترتيب .

وتبين الدرجة المارتفعة على أى مقياس فرعى من المقاييس الخمسة عشر أن الشخص يميل إلى اختيار أنشطة مهنية معينة ويفضلها على الأنشطة الأخرى وطريقة بناء هذه الأداة تتطلب من يجيب عنها أن يختار بين نشاطين في كل عنصر من عناصر الاختبار ويتكون من ٢٢٥ عنصرا .

ويزودنا الاختبار بدرجة تدل على اتساق الاختبار وثبات البروفيل تتراوح بين صفر و ١٥ درجة . وإذا نقصت درجة المفحوص عن ٩ استبعد سجل إجابته لعدم ثباته واتساقه.

وتستند الدرجة إلى خمسة عشرة عنصر متكررا :

وهناك من المؤشرات ما يدعم صدق هذا الاختبار ، كما أن بناءه يستند إلى محتوى مستمد من اختبارات الميول الموثوق بها والتي ثبت صدقها

كاختبار كودر للميول المهنية واختبار سترونج واختبار الميول المهنية واللامهنية الذي أعده د. عبد السلام عبد الغفار بعد تحليل محتوياتها وبعد دراسة الأدب السيكلوجي المتوافر عن هذا الموضوع ، ومعنى هذا أن صدق المحتوى أو الصدق المنطقي قد توفر للأداة الحالية .

وكل متغير من متغيرات الميول المهنية الخمسة عشر في هذا الاختبار يظهر مع كل متغير آخر في كل عنصر من العناصر ، فإذا اختار الشخص في كل مقارنة العبارة الدالة على متغير معين على أنها أكثر تعبيراً عن نفسه من عبارات المتغيرات الأخرى فإنه سيحصل على الدرجة ٢٨ وهي الدرجة القصوى التي يمكن الحصول عليها في أي متغير ولكي يحصل الفرد على درجة صفر في أي متغير لابد أن يعتبر عبارات هذا المتغير في المقارنات الثمان والعشرين أقل تعبيراً عن ميوله إذا قورنت بعبارات المتغيرات الأخرى .

وقد حسب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية بعد تطبيقه على عينة من طالبات جامعة قطر (عدد ٨٠) بالفصل الدراسي السادس وجاءت النتائج على النحو التالي :

جدول رقم (٣)

بين معاملات ثبات مقياس الميول المهنية

| المتغيرات | معامل الارتباط بالتجزئة النصفية |
|-------------------------|---------------------------------|
| الميل الخلوى | ٠.٦٨ |
| الميل الميكانيكى | ٠.٤٥ |
| الميل الحاسبى | ٠.٥٥ |
| الميل العلمى | ٠.٥٨ |
| الميل الاقناعى | ٠.٦٥ |
| الميل الفنى | ٠.٦٨ |
| الميل الادبى | ٠.٧٧ |
| الميل الموسيقى | ٠.٦٦ |
| الميل للخدمة الاجتماعية | ٠.٧٨ |
| الميل الكتابى | ٠.٦٥ |
| الميل الرياضى | ٠.٣٥ |
| الميل التجارى | ٠.٦٤ |
| الميل إلى المسايمة | ٠.٧٣ |
| الميل إلى المخاطرة | ٠.٥٥ |
| الميل إلى النظام | ٠.٤٨ |
| عدد أفراد العينة | ٨٠ |

المراجع

1 — L. J. Cronbach, Essentials of Psychological Testing, Harper and Row. N. Y. 1961,

٢ - جابر عبد الحميد جابر - الفروق بين الميول المهنية لعينات من طلاب وخالبات التعليم الإعدادى والثانوى والجامعى بالمجتمع القطرى ، صفحات من ٢٨٥ إلى ٣٣٠ من كتاب دراسات فى علم النفس التربوى ، عالم الكتب القاهرة ١٩٧٩ م .

٣ - يوسف محمود الشيخ ، جابر عبد الحميد جابر - سيكولوجية الفروق الفردية ، دار النهضة العربية ١٩٦٤ .

الفصل العاشر

الاتجاهات النفسية

بنية الاتجاه وقياسه:

يمكن تعريف الاتجاه كميل الفرد لتقويم شيء أو رمز له بطريقة معينة ويتم للتقويم بخلق صفات يمكن أن توضع على مقياس مدرج طرفاه مرغوب فيه وغير مرغوب فيه.. وتتضمن عملية التقويم هذه عناصر معرفية وعاطفية.. ومن ثم فمعرض الشيء أو رمزه على شخص قد يثير اتجاهه نحوه.. ولا تدخل الأحكام المعرفية الصرفة في فئة الاتجاهات وقد يمثل القياس الاجرائي للاتجاه في وضع علامة الموافقة أو عدم الموافقة على عبارات جملية مكتوبة مثل (الرأسماليون غير جديرين بالثقة) وقد تشمل الاتجاهات على مكون نزوعي أي إلى ميل لعمل نحو موضوع الاتجاه، بالإضافة إلى الإفصاح عن عاطفة حوله فمثلاً قد ننظر إلى الفن السريالي كشيء مرغوب فيه، ولكننا لا نذهب إلى معرض له، أو لا نقرأ عنه..

المكون العاطفي:

أن المكون العاطفي هو الجانب الرئيسي في الاتجاه، طالما أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتقويم الشيء.. وعند تقويم موضوع ما تلزم بعض العناصر المعرفية، إذ ينبغي أن نميز الموضوع أو نتعرف عليه وأن نربطه على الأقل ضمناً بأشياء أخرى ومعتقدات أخرى، وعلى الرغم من هذا، فالعنصر العاطفي هو الذي يميز بين التقويم الاتجاهي والتقدير العقلي.. وقد يكون

لدى الشخص معتقدات وأحكام عن أشياء مختلفة في عالمه ولكنها لا تصبح اتجاهات إلا إذا صاحبها مكون انفعالي يجعل الفرد يميل إلى الشيء أو ينفرد منه . ويتفق هذا التأكيد للكون الانفعالي مع المقياس الذى وضعت ثرستون لقياس الاتجاهات .

تتلخص طريقة ثرستون في عمل مقياس للاتجاهات في الخطوات التالية :

طريقة ثرستون :

١ — يجمع الباحث حوالى مائة عبارة يعتقد أنها تغطى درجات الموافقة والتقبل من أشدها وأقواها إلى أشد درجات عدم الموافقة أو النفور بالنسبة للموضوع الذى يراد قياس الاتجاه النفسى نحوه . وله يمكن النظافة مثلا أو الديمقراطية .

٢ — يطلب الباحث من عدد من القضاة أو الحكام (حوالى خمسين شخصا) أن ينقسموا هذه العبارات (وكل منها يكون مكتوبا على قصاصة ورق منفصلة) إلى ١١ قسم أو فئة توضع العبارة التى تدل على الموافقة الشديدة أو التقبل الشديد للنظافة فى الفئة الأولى بينما توضع العبارة التى تدل على النفور الشديد من النظافة فى الفئة ١١ ، أما العبارة الحيادية التى لا تدل على نفور أو حب فتوضع فى الفئة السادسة .

٣ — يمكن بسهولة حساب وسيط كل عبارة من حيث تقبلها أو نفورها على أساس أن العبارة متأخذ درجة من ١ إلى ١١ تبعا للفئة التى وقعت فيها عند كل قاض أو حكم .

٤ — سيتفق الحكم اتفاقا لا بأس به فى بعض العبارات وسيختلفون فى عبارات أخرى وسيكون مدى تشتت هذه العبارات الأخيرة كبيراً

وهذا يقضى بأن تحذف العبارات الأخيرة من المقياس ، ونضمن المقياس أقل العبارات تشبهاً ويمكن أن تنتهى إلى اختيار ٢٢ عبارة تبعد أبواحدة عن الأخرى بنفس المقدار تقريباً .

٥ — توضع العبارات التى وقع عليها الاختبار فى قائمة مبدئية تطبق على عينة من الأفراد لىكنى تثبت من أن العبارات تقيس ما نقيسه قياسه ، وتفرغ درجات النجيين عن سؤال معين . فإذا اتفق اتجاه الشخص الذى اختار عبارة مع ما لهذه العبارة من قيمة فى تعبيرها عن الاتجاه فهى جيدة . أما إذا وجدنا عبارة تعكس كره النظافة مثلاً وقد انتمى لها عدد كبير من يحبون النظافة فيجب استبعاد هذه من المقياس . وتقبل فى النهاية العبارات التى يثبت بعد الاختبار أنها واضحة وأنها تناسب الموضوع الذى وضعت لقياسه .

واليك مثالا عن مقياس الانجذامات قام بعمله ترستين وشيف .

درجة العبارة

٥٠ — أشعر بأن الكنيسة هى أعظم مؤسسه للارتفاع والسعوى بالعالم
٣٠ — هناك أخطاء كثيرة فى كنيتى ولكنى أشعر بأنها مؤسسة مهمة ويجب أن أساعد على تحسينها .

٤٢ — أحب كنيتى ، ولكنى لا أشارك بنشاط فى عملها .
٥٥ — أحيانا أشعر أن الكنيسة لها قيمة وأحيانا أشك فى عملها .
٧٢ — اعتقد أن الكنيسة تفقد أهميتها بتقدم التربية والتعليم .
٨٦ — تتناول الكنيسة مسائل قليلة الأهمية ، وتخاف من اتباع مناطق الحقيقة .

١٠٦ — أنظر إلى الكنيسة على أنها طفيلية على المجتمع .

وهذه طريقة تطبيق الاختبار أن تعطى هذه العبارات فى صورة مطبوعة وغير مرئية حسب قيمتها ودون أن نكتب عليها هذه القيم ، ويطلب من المجيب أن يضع علامة صح على كل جملة يوافق عليها . ويكون تقدير الشخص هو متوسط أو وسيط قيم العبارات التى وضع عاينها الشخص علامة (صح) .

عيوب هذا المقياس :

١ - أنه يتطلب جهداً هائلاً من المحكام لتحديد وزن كل عباره من العبارات الكثيرة التى تبدأ بتجربتها لكي ننتهى إلى العبارات التى توضع فى المقياس فى صورته النهائية .

٢ - الاستعانة بحكام متحيزين أو متعصبين يؤثر فى تكوين المقياس ولو أن الأبحاث التوافرة بهذا الصدد متضاربة .

٣ - من الممكن أن تكون العبارات المتساوية البعد فى نظر المحكام مختلفة غير متساوية بالنسبة للمبحوثين أو ليست متساوية فى الواقع .

٤ - يحدث أن نجد متوسط التقدير للفرد يقترب أو يشابه متوسط شخص آخر مع أن دلالة كل من المتوسطين مختلفة فلو أن شخصاً اختار العبارتين الخامسة والسادسة لكان متوسط تقديره

$$= \frac{7.72 + 8.76}{2} = 7.99 \text{ ولكن الشخص الذى يختار العبارة}$$

$$\text{الآخيرة والعبارة الرابعة يحصل على متوسط } = \frac{5.05 + 10.76}{2} = 7.905$$

وهو مقارب للمتوسط الذى حصل عاينه الشخص السابق ومع ذلك لدول فى اتجاه كل منهما مختلف كما يتضح من العبارتين اللتين وافقا عليها .

طريقة ليكرت .

اقترح ليكرت Likert طريقة أبسط وهي أن يختار عدداً من العبارات تتناول الاتجاه النفسى الذى يراد قياسه ، وعلى أفراد عينة البحث أن يبينوا بالنسبة لكل عبارة ما إذا كانوا يوافقون بشدة عليها ، أو يوافقون ، أو مترددين أو لا يوافقون أو لا يوافقون بشدة ويحصل الفرد على تقدير هو مجموع قيم استجاباته وهي على النحو التالى :

| | | | | |
|------------|-------|-------|-----------|-------------------|
| موافق جداً | موافق | متردد | غير موافق | غير موافق بالمرّة |
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |

والخطوة التالية هي أن يعرف إلى أى مدى ترتبط كل عبارة بدرجة الشخص الكلية فى الاختبار وحذف العبارات التى لا تظهر قدراً كبيراً من الانفاق أو الارتباط العالى مع الاختبار الكلى .

وتتماز طريقة ليكرت على طريقة ثرستون بما يأتى :

١ - تتيح لنا طريقة ليكرت اختبار عدد أكبر من العبارات التى ترتبط ارتباطاً عالياً مع الاختبار ككل مع أن الأحكام قد يختلفون على مدى قيمتها من ظاهر محتواها فى قياس الاتجاه موضع الاعتبار . وهذا قد يتيح لنا جوانب عديدة للاتجاه لا يشملها مقياس ثرستون .

٢ - لا تحتاج طريقة ليكرت إلى الأحكام ولا إلى انفاقهم .

٣ - يمكن لمقياس ليكرت أن يقيس درجات من الاتجاه بالنسبة لكل عبارة حيث توجد خمس درجات تتراوح بين موافق جداً وغير موافق بالمرّة . أما فى طريقة ثرستون فإما أن يوافق الشخص على العبارات أو يتركها وليس هناك مواقف أو درجات فى هذه الموافقة أو عدمها .

٤ - بزودنا مقياس ليكرت بمعلومات أكمل عن المفحوص لأنه يستجيب لكل عبارة ، أما في اختبار ثرستون فإن المفحوص حر في أن يترك العبارات التي يعترض عليها .

ومن المهم أن نسأل هل تقيس هذه الاختبارات اللفظية الاتجاهات النفسية قياسا فعالا ؟ قد لا تصدق هذه المقاييس في قياسها إذا رغب الفرد في تزييف الإجابة عن عمد . ولكن المجهيين عن الاختبار يأخذون المسألة عادة مأخذ الجد وعندما تكون الموضوعات التي يسأل عنها المفحوصين حساسة يجب ألا يطلب منهم كتابة أسمائهم على الاختبار حتى يجيبوا عنه في صراحة . وقد لا تتفق إجابة الشخص على مقياس الاتجاهات مع سلوكه الفعلي الذي يتصل بالمسألة التي يتناولها المقياس ويمكن حساب معاملات الارتباط بين اتجاه الفرد كما يقيسه مقياس الاتجاه وبين تقدير لسلوكه الفعلي في هذه الناحية .

المكون المعرفي :

نجد بعض الاتجاهات منخفضة جداً في هذا المكون فقد يكره أفراد موضوعا مع أنهم لا يعرفون إلا القليل عنه . ويتفاوت الجانب المعرفي للاتجاه فأقله معرفة حد أدنى من العلامات cues لتمييز الشيء وتعريفه وأكثر الوصف الكامل المفصل له ويمكن وصف المكون المعرفي للاتجاه وفقا لثلاث خصائص أساسية .

الخاصية الأولى : درجة التمييز أي عدد العناصر المعرفية المتوافرة عن موضوع الاتجاه (مثلا عدد المعتقدات) .

والخاصية الثانية: درجة التكامل أي تنظيم هذه العناصر في نمط هرمي .

وتهم الخاصية الثالثة للتكوين المعرفي بدرجة عمومية المعتقدات

أو خصوصيتها ، والاتجاه ذو المستوى المرتفع في عموميته يشتمل على كثير من الأشياء الخاصة أو المعينة التي تقع تحت نفس الرمز ، وعلى هذا فهو يسمح لصاحب الاتجاه العام بتقويم واحد أو متقارب لكثير من المواقف ويقتصر الاتجاه الخاص على شيء واحد وهو محدود .

المكون النزوعي :

أن الاتجاهات التي لها ميول نزوعية ترتبط بها ، ذات أهمية خاصة . فقد يقوم الفرد بخطوات لكي يحمي موضوع الاتجاه أو لكي يساعده ، أو قد يسعى لا يذاه موضوع الاتجاه أو تحطيمه . فإذا حاول أن يساعده يقال أن الاتجاه إيجابي وإذا حاول أن يؤذيه يقال أن الاتجاه سلبي . ومقياس بوجاردس للبعد الاجتماعي يستند إلى مسلم هو أن الاقتراب مرتبط بالاتجاه الموجب ، والابتعاد مرتبط بالاتجاه السالب .

يتكون مقياس بوجاردس من سبع وحدات أو عبارات تمثل مواقف مختلفة تعكس درجات متفاوتة من النفور والقبول ، طبقه على عينة تتكون من قرابة ألفين من الأمريكيين ليعرف اتجاهاتهم نحو أربعين قومية وإليك العبارات السبع التي استخدمها .

- ١ - قبول الزواج من أفراد هذه القومية .
- ٢ - قبول انضمام فرد منها إلى النادي الذي انتمى إليه ليكون صديقاً .
- ٣ - قبوله جاراً في المسكن في شارعى .
- ٤ - قبوله موظفاً في مهنتى في نفس القطر .
- ٥ - قبوله مواطناً في بلدى .
- ٦ - قبوله زائراً لوطنى .

٧ - استبعاده من وطني .

وهناك انتقادات توجه إلى مقياس بوجاردس أهمها :

١ - أن عباراته غير متدرجة تدرجاً متساوياً ، أولاً تتساوى المسافات بين وحداته .

٢ - أنه لا يقيس الاتجاهات الحادة العنيفة التي تظهر في التعصب الديني مثلاً والتي لا تقف عند حد استبعاد المختلفين في الدين أو القومي من بلد المجيب عن الاختبار ، بل تبلغ درجة الرغبة في إبادتهم .

٣ - نتائج المقياس تدل أن على هذه العبارات السبع تقيس أكثر من اتجاه واحد . فمثلاً نجد أن من يوافق على العبارة الأولى يوافق عادة على العبارات الثالثة والرابعة والخامسة لأن من يقبل الزواج من أجنبي يقبل أن يصادقهم وأن يعيشوا معه كجيران وأن يعملوا في نفس المهنة وأن ينتموا إلى نفس الوطن . أما من يوافق على العبارة السادسة والسابعة ففئة أخرى ممن ينفرون من القوميات والأجناس الأخرى ويتعصبون ضدهم .

ولقد جاءت محاولة ثرستون ثم ليكرت للتغلب على بعض عيوب هذا المقياس .

وفيما يلي بعض مقاييس الاتجاهات النفسية المتوافرة في اللغة العربية .

اختبار قطب للاتجاه العلمي :

وضع هذا الاختبار محمود عوف ، والغرض منه التعرف على رأي بعض الأفراد في مجموعة المواقف التي يشتمل عليها القياس ، وهذه

لمواقف تمثل عينة من المشكلات العامة التي تصادفنا في حياتنا ، والتي كثيراً ما تكون موضع مناقشة أحياناً بالرفض أو القبول وأحياناً أخرى بالتردد في إبداء الرأي ويتكون المقياس من ٦٩ موقفاً يكثر أن نواجهها في حياتنا . ويلى كل موقف عدد من العبارات يمثل كل منها رأياً أو تعليماً أو اقتراحاً أو حلاً لهذا الموقف ويجوار كل عبارة كلمات هي : موافق ، غير موافق ، وهي الاستجابات المحتملة للإجابة عن كل عبارة والمطلوب من الفرد أن يقرأ كل موقف ، وما يليه من عبارات بدقة ثم يبدى رأيه الخاص في كل عبارة من هذه العبارات ، وللاختبار ورقة إجابة منفصلة .

الموقف (٦)

اتهم أحد الأشخاص بالسرقة ، فحققت النيابة معه ، ولكنه أصر على الإنكار أحضر الكلب البوليسى دنمر ، وبعد أن شم آثار الجريمة تعرف الكلب على هذا الشخص بالذات من بين أشخاص آخرين من أول مرة .

١ - هذا الدليل وحده كاف للحكم على أن هذا الشخص هو السارق

موافق غير متأكد غير موافق

٢ - تعرف الكلب على المتهم يلقى ضوءاً على التهمة

موافق غير متأكد غير موافق

٣ - الأمر محتاج إلى أدلة أكثر موافق غير متأكد غير موافق

٤ - إذا ظهر أن هذا الشخص براء بناء على أدلة أخرى فيبغى أن

نلغى فكرة الاستعانة بالكلاب البوليسية في الكشف عن الجرائم .

موافق غير متأكد غير موافق

(١٤ - السلوك)

ولقد جاء هذا المقياس حصيلة لدراسة قام بها مؤلفه لاختصاص على
درجة الماجستير من كلية التربية جامعة عين شمس وعنوان الدراسة دراسة
تجريبية لإنشاء مقياس للاتجاه العلمي ، ١٩٥٩ .

مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين :

وضعه د كوك، و دليدز، و د كليس، وأعدده في صورته العربية
د . جابر عبد الحميد د . يوسف الشيخ ويتكون الاختبار من ١٥٠ عبارة
يجاب عنها بطريقة ليكرت أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، لا أوافق ،
لا أوافق بشدة . ومن أمثلة العبارات الواردة ما يأتي :

١٤ — هناك تأكيد كبير للمحافظة على النظام في الفصل .

٣٦ — يلام المدرس عادة حين يخفق التلاميذ في اتباع التعليمات .

ولقد بينت الدراسات التي قام بها واضعو الاختبار أن اتجاهات
المدرسين نحو التلاميذ ونحو العمل المدرسي يمكن أن تقاس بدرجة عالية
من الثبات ، وأنها ترتبط ارتباطاً له دلالة إحصائية مع علاقات المدرس
الشخصية بالتلميذ في الفصل . ويهدف الاختبار إلى قياس اتجاهات
المدرسين التي تمكننا من التنبؤ بكيفية توافق المدرس مع التلاميذ في
علاقته الشخصية ، ومدى رضاه عن مهنته . ولقد استخدم هذا الاختبار
في انتقاء الطلاب لقبولهم أو رفضهم في معاهد إعداد المعلمين كما استخدم
في التوجيه المهني . وما زال الاختبار في دور التجريب في البيئة المصرية .

جدول (٤) يبين درجات الإجهادات النفسية ومقابلاتها المئوية لبيئة من مدنى المرحلة الثانوية (٢٠٠)

| فئات الدرجات | المقابل المئوى | فئات الدرجات | المقابل المئوى | فئات الدرجات | المقابل المئوى |
|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|
| ٨٩ — ٨٦ | ٩٩ | ٦٧ — ٦٥ | ٦١ | ٤٦ — ٤٤ | ٤ |
| ٨٥ — ٨٣ | ٩٨ | ٦٤ — ٦٢ | ٤٦ | ٤٣ — ٤١ | ٣ |
| ٨٢ — ٨٠ | ٩٦ | ٦١ — ٥٩ | ٣٤ | ٤٠ — ٣٨ | ١ |
| ٧٩ — ٧٧ | ٩٥ | ٥٨ — ٥٦ | ٢٧ | | |
| ٧٦ — ٧٤ | ٩٠ | ٥٥ — ٥٣ | ١٩ | | |
| ٧٣ — ٧١ | ٨٧ | ٥٢ — ٥٠ | ١٢ | | |
| ٧٠ — ٦٨ | ٧٥ | ٤٩ — ٤٧ | ٧ | | |

ثبات الاستخبار :

في بحث أجرى على ١٠٠ من طلاب السنة النهائية لكلية المعلمين بالقاهرة حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة النجزة النصفية للإجابات الصحيحة وهي الاتجاهات الموجبة وهذه الطريقة من بين الطرق التي اتبعت في الدراسات التي أجريت على الاختبار لتعيين معامل ثباته فكانت قيمة الثبات ٨٩ر٠.

وفي بحث أجراه السيد / طلعت حسين عبد الرحيم خليل عنوانه : دراسة للاتجاهات النفسية للمعلمين والمعلمسات وعلاقتها بالمعلومات التربوية والممارسة ، توصل إلى ثبات لهذا المقياس مقداره ٨١ر٠ . وذلك بعد تطبيقه على عينة (٧٠) من المدرسين الذين يدرسون الدبلوم العام في التربية بالمنصورة جامعة شرق الدلتا ، وإعادة تطبيقه عليهم بفواصل زمنية مقداره أسبوعين وبلغ معامل للثبات ٨١ر٠.

النواحي التجريبية الخاصة بالاستخبار :

قام صدق الاستخبار على ثلاثة افتراضات :

١ — افتراض أن اتجاهات التلاميذ نحو مدرسيهم ونحو العمل المدرسي عبارة عن انعكاسات لاتجاهات مدرسيهم نحوهم ونحو أساليب التدريس . ومن ثم فإذا قيست اتجاهات المدرسين والتلاميذ بثبات ينبغي أن توجد علاقة عالية بينهما .

٢ — افتراض أن الناظر الذي عمل مع مجموعة من المدرسين لبعض الوقت يمكنه أن يحس ويلس العلاقة الإنفعالية بين المدرس وتلاميذه

ويمكنه أن يميز بثبات بين المدرسين الذين يوجهونهم بالاميد
درجة طيبة من التجاوب وبين أولئك الذين ينعدم التجاوب بينهم وبين
اللاميد .

٣ — اقتراض أن خيراً في مجال علاقات المدرسين باللاميد يمكنه
أن يزور حجرة الدراسة وباستخدامه طرقاً موضوعية يستطيع أن يحكم
بشيء من الثبات على الجو الاجتماعي السائد .

James H. Hill

مقياس الاتجاهات التربوية :

وضعه د. أحمد زكي صالح ، د. محمد عماد الدين إسماعيل ، د. رمزية الغريب .

ويتكون من اختبارين الأول اختبار للمعلومات التربوية ، مكون من ١١١ عبارة بعضها صحيح أو مقبول وبعضها خطأ أو مرفوض ، وعلى المختبر أن يقرر ما إذا كانت العبارة صحيحة أو خاطئة . وقد أخذت بعض هذه العبارات من اختبارات سابقة ضمنها المؤلفون عبارات أخرى من واقع خبرتهم . وهذه للمعلومات تتناول مواقف التعليم والتربية المدرسية والمنزلية . ولقد قصد المؤلفون اختبار قدرة الفرد على التعليم واهتمامه بتحصيل هذه المعلومات وهذا يدل على الاتجاه ولم يقصدوا قياس الناحية التحصيلية .

وصدق الاختبار متواضع ، إذ بلغ معامل الارتباط بين درجات الاختبار وبين درجات التربية العملية لمائتين من طلاب كلية المعلمين ٣٨.٠٠ وبلغ ثباته بطريقة التنصيف على نفس العينة ٨٤.٠٠ .

وللاختبار ورقة إجابة منفصلة وله درجات معيارية .

أما الاختبار الثاني فهو : اختبار المواقف التعليمية .

ويتكون من ٥٤ موقفاً من المواقف التعليمية وكل موقف مقرون بعدد من التصرفات التي يمكن أن يتصرف بها المعلم إزاء هذه المواقف ، وعلى المختبر أن يختار التصرف السليم . وقد حاول المؤلفون أن تكون هذه المواقف ممثلة للمواقف التي تصادف المعلم في حياته التعليمية وأن

تشمل جوانب عدة من حياة المعلم ، وأنها واقعية . ويتوقع أن يتصرف المختبر ذو الاتجاه التربوي السليم تصرفاً لا يترتب عليه نتائج ضارة من وجهة النظر التربوية .

وبلغ معامل الارتباط بين درجات عينة طلاب كلية المعلمين وبين درجاتهم في التربية العملية ٥٣ر . وهي أعلى من درجة ارتباط الاختبار الأول بدرجات التربية مما يدل على أن هذا الاختبار أقرب إلى عمل المدرس الفعلي وثباته أعلى إذ بلغ ٩٠ر . وللإختبار ورقة إجابة منفصلة ومفتاح التصحيح ومعايير .

ومن أمثلة المواقف التربوية ما يأتي :

٢٦ — إذا ضبطت تلميذاً في الصف الرابع يغش لأول مرة فإنك .

(أ) تمنعه من الانتقال لفرقة أعلى .

(ب) تؤذيه أمام بقية الفصل .

(ج) ترسله إلى الناظر .

(د) تكلمه بعد انصراف التلاميذ .

مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة (١، ٢)

أعد هذا المقياس الدكتور جابر عبد الحميد والدكتور سليمان
الحضري الشيخ وهو مقتبس عن مقياس (SSHA) الذي وضعه كل من
W.H. Holzman W.F. Brown

ويهدف المقياس إلى :

(أ) التعرف على الطلاب الذين تختلف عاداتهم في الاستذكار
واتجاهاتهم نحو الدراسة عن أولئك الذين يحصلون على درجات مرتفعة
في المواد الدراسية .

(ب) المساعدة على فهم الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها بعض
الطلاب .

(ج) توفير أسس موضوعية لمساعدة الطلاب على تحسين عاداتهم
في الاستذكار واتجاهاتهم نحو الدراسة وبالتالي تحقيق إمكاناتهم الحقيقية
كاملاً . وقد كشفت الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه الأداة
عن أنها يمكن أن تكون مؤشراً مفيداً يساعدنا على التنبؤ بالتحصيل
الدراسي للتلاميذ . فارتباطها بالمقاييس المختلفة للاستعدادات العقلية
منخفض ، مما يدل على أن قدرتها التنبؤية تستند إلى قياسها لأبعاد ترتبط
بالتحصيل الدراسي لم تسمها المقاييس الأخرى ، وفعاليتها في التنبؤ توضح

(١) الاختبار مقتبس من :

Survey of Study Habbits and Attituds (SSHA), by W.F.
Brown and W.H. Holzman. New York : The Psychological
Corporation, 1967

(٢) الناشر : دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٨٠ م .

فيما أجرى عليها من تطوير منظم لإثبات صدقها باستخدام محكات أميريقية. من النجاح الأكاديمي على أنه ينبغي أن نعي أن هذه الأداة لم يقصد باعدادها أن تكون أداة انتقاء لأن فائدتها في هذه الناحية محدودة ، حيث يعتمد ذلك على صراحة التلاميذ في استجاباتهم عليها ، والمقياس في صورته الحالية نتاج لسلسلة طويلة من البحوث العلمية ، وقد ظهرت الصورة الأولى له عام ١٩٥٣ ، ثم أجريت عليها تعديلات قليلة في صياغة البنود ، مع بقاء الشكل الأساسي في الصورة الحالية دون تغيير ، كذلك أضيفت بعض البنود ، بحيث أصبح عدد عناصر الاختبار مائة عنصر (بدلاً من ٧٥ عنصراً في الصورة الأولى) ، وقد أدى تطوير الأداة إلى إمكانية استخدام مفاتيح تصحيح واحدة للذكور والإناث ، والحصول على أربع درجات رئيسية هي :

تجنب التأخير ، طرْق العمل ، الرضا عن المعلم ، تقبل التعليم ، وقد أثبتت هذه المقاييس فائدتها في الإرشاد النفسي للتلاميذ . ومن هذه المقاييس الفرعية نحصل على تقديرات لعادات الاستذكار ، واتجاهات الدراسة والاتجاه الدراسي العام .

وعلى الرغم من أن المقياس في صورته الأجنبية له صورتان ، إحداهما لطلاب الجامعة والمعاهد العليا ، والأخرى لطلاب المرحلة الثانوية ، فإن الفحص الدقيق للاختبار لم يكشف عن فروق جوهرية بين الصورتين ، سواء في عدد الفقرات أو معناها ، أو طريقة التصحيح ، والتمرق الوحيد يتمثل في الصياغة اللفظية لبعض العبارات بطريقة سهلة في الصورة الأخيرة ، بحيث تصبح أكثر ملاءمة لتلاميذ المرحلة الثانوية . لذلك أثرنا في الصورة العربية للمقياس ، أن نعد صورة واحدة منه ، تصلح لكل من طلاب الكليات والمعاهد العليا والتلاميذ المرحلة الثانوية كذلك مع مراعاة مناسبة الصياغة اللفظية لكل من المجموعتين .

أبعاد المقياس

يعطى مقياس سمادات الاستدكار والاتجاهات نحو الدراسة تقديراً الأربعة أبعاد رئيسية . يشق منها بعدان آخران ، بالإضافة إلى الدرجة الكمية للمقياس . والتي تعبر عن الاتجاه العام نحو الدراسة ، ونورد فيما يلي تحديداً إجرائياً للأبعاد الأربعة الرئيسية ، في ضوء النشاط والأساليب السلوكية التي يعبر عنها كل بعد منها .

تجنب التأخير (ت خ) .

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم غالباً ما يكملون واجباتهم المنزلية في الوقت المناسب ، ودون أن يحثهم أحد على ذلك ، حتى لو كان الواجب صعباً أو مملاً وضعيفاً . كما أنهم يحاولون غالباً مناقشة الصعوبات التي تواجههم في عملهم المدرسي مع المعلمين . ويتميزون أيضاً بالتنظيم في عملهم المدرسي ، إذ يحتفظون غالباً بكل المذكرات الخاصة بكل مادة مع بعضها مرتبة بعناية . وعادة ما يقضون مدة ثلاث أو أربع ساعات في الاستدكار يومياً ، ويفضلون استدكار دروسهم على إنفراد ، ونادراً ما يترك هؤلاء الطلاب واجباتهم المنزلية دون أن يكملوها إذا وجدت فيها أجزاء صعبة ، كما أن أحلام اليقظة نادراً ما تشتت انتباههم أثناء الاستدكار ونادراً ما يتركون كتابة البحوث والتقارير المطلوبة منهم حتى اللحظة الأخيرة ، كما أن مشكلاتهم خارج المدرسة نادراً ما تجعلهم يهملون عملهم المدرسي .

طرق العمل (ط ع) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم غالباً ما يتأكدون من أنهم قد فهموا جيداً ما هو مطلوب منهم قبل

الشروع في إعداد التقارير والبحوث . ويعطون دائماً عناية خاصة للتنسيق والترتيب ، سواء في إعداد البحوث والتقارير ، أو في ترتيب الحقائق والمعلومات بحيث يتعلمونها في ترتيب منطقي ، وغالباً ما يهتمون بنقل الرسوم البيانية والجداول والأشكال والنوصيات الأخرى التي يرسمها المعلم على السبورة . ونادراً ما يتقيد المعلمون تقاريرهم أو بحوثهم المكتوبة لأنها كتبت على عجل أو سيئة التنظيم ، ونادراً ما يكونون مضطربين في الامتحانات كما أنهم لا توجد لديهم مشكلة في التعبير عن أنفسهم أثناء الكتابة ، ولا يجدون صعوبة في النقاط النقاط المهمة أثناء القراءة أو التركيز أثناء قراءة الواجب ، وعادة ما ينتهون من إجاباتهم في الوقت المقرر أثناء الامتحان .

الرضا عن المعلم (ر م) :

يشعر الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأن المعلمين ينجحون في جعل موادهم شيقة وذات معنى ، وبأنهم يحاولون توزيع مساعدتهم على جميع التلاميذ بالتساوي . كما يعتقدون أن المعلمين التحقوا بالمهنة لأنهم يستمتعون بالتدريس أساساً . ونادراً ما يشعر هؤلاء الطلاب بأن المعلمين ينقصهم فهم حاجات الطلاب وميولهم ، أو بأن المعلمين يتصفون بالجود وضيق الأفق ولا يستطيعون تقديم شرح كاف للمواد التي يعلمونها ، أو بأنهم متعطرسون ومتكبرون في علاقاتهم بالطلاب ويميلون إلى التهمك على الطلاب الضعاف أو أنهم غير عادلين في توزيع تقديراتهم .

تقبل التعليم (ت ت) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس

بأنهم يعملون بجد لكي يحصلوا على تقديرات حسنة . - شئ أو كانوا لا يحبون مادة من المواد وغالباً ما يشعرون بأن تقديراتهم تعبير دقيق عن قدراتهم ، ويجاهدون دائماً لكي ينمو لديهم ميلاً حقيقياً نحو كل مقرر يدرسون . ونادراً ما يشعرون بالحيرة أو التردد نحو ما ينبغي أن تكون عليه أهدافهم التعليمية والمهنية ، ولا يعتقدون أن الاستمتاع بالوقت وحصول الفرد على نصيبه الكامل من المرح في الحياة أهم من الدراسة : ولا يشعرون بأن الحصول على مؤهل جامعي لا يستحق ما يبذل فيه من جهد ، ونادراً ما يكون المركز الذي يؤهل له التعليم الجامعي هو الدافع الرئيسي وراء التحاقهم بالجامعة ، فهم يعتقدون أن تحصيل العلم مهم في حد ذاته ، وأن ما يتعلمه الفرد في المدرسة يساعد في إعداد له لمواجهة مشكلات الرشد ، ولا يشعرون بأية رغبة في الانقطاع أو التخلي عن الدراسة دون سبب قهري .

تطبيق الاختبار

تعليمات التطبيق : -

يوجد للاختبار كراسة للأسئلة وورقة إجابة مستقلة . ويلاحظ أن ورقة الإجابة منظمة بطريقة مختلفة عن معظم الاختبارات الأخرى ، إذ أن الأسئلة مرتبة أفقياً ، لا رأسياً . لذلك يجب التنبيه على المفحوصين بذلك .

صدق الاختبار

لقد ثبت صدق هذه الأداة حينما طبقت في صورتها الأولى التي نشرت عام ١٩٥٣ ، في بحوث استهدفت الكشف عن العلاقات بين نتائجها وبين

درجات الطلاب في الكليات المختلفة . فقد اتضح من تطبيق المقياس على عينة من ١٧٥٦ طالبا و ١١١٨ طالبة في عشر كليات مختلفة ، أن معاملات الارتباط بين نتائج المقياس ومتوسطات درجات التحصيل تراوحت بين ٢٧ر ، ٦٦ر بالنسبة للطلاب وبين ٢٦ر ، ٦٥ر بالنسبة للطالبات . وكان متوسط معاملات الصدق في الكليات العشرة ٢٤ر الذكور ، ٤٥ر للإناث على التوالي .

كذلك اتضح من الدراسات أن الارتباط بين نتائج هذا المقياس والاختبار النفسي للمجلس التربوي الأمريكي - وهو اختبار للاستعداد الدراسي . كان منخفضا دائما ، وثرثريا على ذلك ، استنتج الباحثون أن النواحي التي يقيسها مقياس العادات والاتجاهات الدراسية (طبعة ١٩٥٣) وهي تلعب دورا هاما في النجاح الأكاديمي ، لا يمكن تقديرها أو قياسها بمقياس للاستعداد العقلي .

وتتراوح معاملات الارتباط بين المقياس في صورة الحالة (الاتجاه الدراسي العام) ومتوسطات الدرجات لكل كلية على حدة بين ٢٥ر ، ٤٥ر ، بمتوسط وزني مقداره ٣٦ر . وكانت معاملات الارتباط بين الاتجاه الدراسي العام وبين متوسط درجات التحصيل موجبة وذات دلالة إحصائية في جميع الكليات . ولكي نحدد الاسهام الفريد لهذا المقياس (مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة) في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي ، حسبت معاملات الارتباط بين درجة الاتجاه الدراسي العام والدرجة الكلية لإختبارات الاستعداد العقلي . وكذلك بين درجات الاستعداد العقلي ومتوسطات درجات التحصيل . وبالإضافة إلى ذلك ، حسبت معاملات الارتباط المتعدد للتنبؤ بدرجات التحصيل من درجات مقياس عادات الاستذكار واختبار الاستعداد العقلي . وهذه

البيانات موضحة أيضاً بالجدول (٥) وقد ظهرت فروق في معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس ودرجات التحصيل . وذلك بالنسبة للذين لم يظهروا اهتماماً بنتائجهم على المقياس مقارنة بالذين أبدوا اهتماماً واضحاً بها . فقد أخبر الباحث عيته التي كانت تتكون من (٤١١) طالبا عند تطبيق الأداة عليهم في بداية الفصل الدراسي . أن أى واحد منهم يستطيع أن يعرف درجته في الاختبار وأن يقدم له تفسيراً لهذه الدرجة ، إذا اتصل بالمؤلفين . وقد اتصل بالمؤلفين فعلاً ٩٠ طالبة ، ٩٨ طالبا . أى أن هؤلاء هم الذين أظهروا اهتماماً قوياً بمعرفة نتائجهم على الاختبار . وكان معامل الارتباط بين درجتهم الكلية في المقياس وبين درجاتهم التحصيلية في نهاية الفصل الدراسي ٠٦٥ ، ٠٧١ . بالنسبة للبنات والبنين على التوالي . أما بالنسبة لباقي أفراد المجموعة (٢٣٣) . فقد كان معامل الارتباط ٠٤٣ للطالبات و ٠٤١ للطلاب .

جدول (٥) معاملات الارتباط بين مقياس عادات الاستذكار واختبار الاستعداد العقلي، مع متوسط درجات التحصيل وكذلك الارتباط المتعدد مع متوسط درجات التحصيل

| المتوسلات والانحرافات المعيارية | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------|-------------------------------|------------------|-------------------|-----------------|----------------------------|-----|--------|--|
| متوسط درجات التحصيل | الاستعداد العقلي | عادات الاستذكار الدرجة الكلية | الارتباط المتعدد | معاملات ارتباط | | | ن | الكلية | |
| | | | | لا استعداد العقلي | عادات الاستذكار | عادات الاستذكار مع التحصيل | | | |
| ع | ع | ع | ع | ع | ع | ع | ن | الكلية | |
| ٠.٨ | ٢٠٠ | ٢٧.٨ | ٠.٥٥ | ٠.٤٨ | ٠.٢٠ | ٠.٢٥ | ١٩٨ | ١ | |
| ٠.٨ | ١٢.٦ | ٢٧.٢ | ٠.٢٦ | ٠.٢٧ | ٠.٠٧ | ٠.٢٥ | ٢٠٩ | ٢ | |
| ٠.٣ | ١٦.٨ | ٢٦.١ | ٠.٢٩ | ٠.٢٣ | ٠.٥ | ٠.٢٢ | ١٢٧ | ٢ | |
| ٠.٨ | ١٥.٢ | ٢٦.٧ | ٠.٢٦ | ٠.٥٩ | ٠.٢٧ | ٠.٤٥ | ٤٦٥ | ٤ | |
| ٠.٩ | ١٤.٦ | ٢٩.١ | ٠.٥٥ | ٠.٤٢ | ٠.٢٥ | ٠.٢٧ | ٢٧٢ | ٥ | |
| ١.٠ | ١٤.٩ | ٢٨.٨ | ٠.٥٨ | ٠.٥١ | ٠.٢٧ | ٠.٤٥ | ٢٢١ | ٦ | |
| ١.٠ | ١٤.٩ | ٢٩.٨ | ٠.٥٢ | ٠.٤٥ | ٠.٢١ | ٠.٢٦ | | | |

ثبات الاختبار:

وقد حسب الثبات باستخدام معادلة كيو در ريتشاردسون، للاختبار في صورته العربية اعتماداً على درجات عينة من طالبات جامعة قطر بلغ عددها ٩١ طالبة . والجدول رقم (٦) يوضح هذه المعاملات .

جدول رقم (٦) معاملات الثبات للمقاييس الأربعة الرئيسية

(ن = ٩١ طالبة)

| المقياس | س أ | م | ع |
|-----------------|------|-------|------|
| تجنب التأخير | ٠.٨٤ | ٢٢.٥٣ | ٨.٠٤ |
| طرق العمل | ٠.٤٥ | ٢٣.٧٩ | ٩.٠٧ |
| الرضا عن المعلم | ٠.٩٠ | ١٩.٧٩ | ٨.٠٥ |
| تقبل التعليم | ٠.٧٧ | ٢١.٤٤ | ٧.٨٩ |

ومن الجدول يتضح أن المقاييس على درجة عالية من الثبات، باستثناء مقياس فواحد، وهو طرق العمل، مما يمكننا من استخدام الاختبار، ونحن نسير إجراء المزيد من الدراسات على الاختبار في صورته العربية.

٥١٥ مقياس الكيف في الحياة الدراسية (١)

أولاً اختبار الكيف في الحياة الدراسية QSL وضعه في الأصل جويس ل. ابشتين وجيمس م. ماكيارتلاند Joyce L, Epstein & James M. Mc Platt ويتألف من ٢٧ سؤالاً: أربعة عشر سؤالاً منها من نوع الصحواب والخطأ، وتسعة منها اختيار من متعدد، وأربعة منها من نوع مقياس الاتجاهات عند ليكرت. وقد نقله إلى اللغة العربية د. جابر عبد الحميد جابر.

(١). يتألف المقياس في كراسة اسئلة وكراسة تعليمات مقياس علم النفس كلية التربية جامعة قطر - الدوحة ١٩٨١ ل. ج .

واختبار الكيف في الحياة المدرسية يشتمل على ثلاثة مقاييس فرعية تستهدف تقدير استجابات الطلاب والطالبات للمدرسة بصفة عامة ولعلمهم الصفي، ولعلمهم . وقد وضع ليلاًم الطلاب والطالبات في نهاية المدرسة الابتدائية وفي المدرسة الإعدادية والثانوية ، وليساعد المعلمين والقائمين على الإدارة المدرسية والباحثين في قياس استجابات الطلاب والطالبات . ولكي يصف ظروف الحياة المدرسية ، وللمساعدة في اتخاذ القرارات عن مدى نجاح البرامج المدرسية .

وصف الاختبار :

يتألف هذا الاختبار من ثلاثة مقاييس فرعية تقوم على تصور جودة الحياة المدرسية ونوعيتها أو كيفها . . . ولهذا التصور أبعاد ثلاثة هي :

(أ) مقياس الرضا عن المدرسة : (SAT) Satisfaction with School

مقياس الرضا عن المدرسة أحد المقاييس الفرعية الثلاثة التي يتألف منها الاختبار الكلي ولما كانت تشكل جزءاً هاماً وأساسياً من حياة الشء ، فإن الطالبات والطلاب الذين يقومون الحياة المدرسية تقوياً موجاً يغلب أن يخبروا مشاعر عامة طيبة نحو أنفسهم ويغلب أن يسلكوا بطرق مقبولة من الناحية الاجتماعية وأن يقدموا العون للطلاب الآخرين في المواقف المدرسية .

(ب) مقياس الالتزام بالعمل الصفي :

Commitment to class work (COM)

ويتناول هذا المقياس مستوى اهتمام الطالب أو الطالبة بالعمل الصفي وميله إليه للواجبات المدرسية وأعمال التعلم التي تميز المواقف المدرسية

عن المواقف خارج المدرسة وفي إيجاز فإن العمل هو ما يجعل من المدرسة مدرسة . فالطالبات والطلاب الذين يرون بأهمية الأعمال المدرسية والمشروعات التعليمية أو الذين تستثار اهتماماتهم من ذلك قد يتعلمون الحقائق ويكتسبون المفاهيم على نحو أتم ، وقد ينمون اتجاهات أكثر نحو التعلم .

١ — مقياس الاستجابات نحو المعلمين :

The Reaction to Teachers (TcH)

هذا المقياس يفحص تقويم الطالبة أو الطالب للتفاعلات التعليمية والشخصية مع المعلمات والمعلمين ، وقد تكون علاقات الطالبة أو الطالب بالمعلم هي مفتاح تقبله للأهداف التربوية لفهم الطالب لإجراءات المدرسة ولل فروق بين استقلالية الطلاب في السلوك أو انكالتهم نحو السلطة داخل المدرسة وخارجها .

وبصفة عامة فإن جودة الخبرات المدرسية قد تؤثر في سلوك الطالب والطالبة واتجاهاته والتفكير الموجب عن المدرسة ، وعن العمل الصفى ، وعن أهمية المعلمين فيما يتصل بالصحة النفسية العامة للشباب . وقد ينمى الأنماط السلوكية ذات الصلة بالمدرسة وبالتعلم . والتفكير عن المدرسة قد يضفى على الحياة اليومية للشباب السخط والقنوط فى المدرسة ، وقد يكون عائقا من عوائق التعلم .

ملاحح الاختبار :

يمكن استخدام هذا الاختبار لقياس استجابات الطلاب والطالبات نحو الحياة المدرسية من الصف السادس الابتدائى إلى الصف الثالث

الثانوى ، والمقارنة بين الطلاب والطالبات فى المفهوف المختلف والمستويات التعليمية المتباينة فى هذا المدى .

١ — يزودنا الاختبار بثلاثة تقديرات ، وهذا يساعد على التركيز على ثلاثة جوانب مختلفة من الحياة المدرسية يقومها الطلاب والطالبات إيجابياً أو سلبياً .

٢ — تمكن نتائج من المقارنة بين جماعات طلابية معروفة الخصائص ويمكن تفسير المتوسطات التى نحصل عاها من مدارس معينة ، وهذا كله يرتبط بطبيعة الحال بالمسألة التربوية موضع الدراسة .

٣ — يساعد المربين على استخدام تقديرات جودة الحياة المدرسية لترشيد قراراتهم التربوية فى مدارس أو بيئات تعليمية معينة .

٤ — يمكن استخدام نتائج هذا الاختبار لتقويم مدى رضا الطالبات والطلاب عن مواد دراسية معينة ومدى التزامهم بالأنشطة التعليمية فى هذه المواد واتجاهاتهم نحو معلمهم .

واختبار الكيف فى الحياة المدرسية يعتمد على أسلوب التقرير الذاتى لذا فإن الإجابات الصادقة على أسأته هى أساس صدق هذا الأسلوب فى القياس . والطالبات عادة صادقات صريحات فى مواقف التقرير الذاتى إذا شعرن بالأمن وبأنهن غير مهددات على أى نحو حين يظهرن استجابات موجبة أو سالبة ويصدق هذا بالمثل على الطلاب .

وتد استكمل الاختبار خصائصه كأداة علمية للبيئة الأمريكية فقد تراوح ثباته ككل ما بين ٠.٨٧ ، و ٠.٨٩ على عينات مختلفة وبلغ ثبات مقياس الرضا ٠.٧٩ .

ومقياس الالتزام بالعمل الصفي ما بين ٠.٧٢ ، ٠.٨٠ ، ومقياس الاستجابات نحو المعلم ما بين ٠.٦٤ ، ٠.٧٣ . وتجربة الاختبار في صورته العربية في البيئة القطرية توحى بثقة في نتائجه وإن جاءت معاملات ثباته أقل قليلا من السابقة .

ومؤشرات صدق هذه الأداة في أصلها تحمل على الوثوق بها كأداة بحث ونتائج البحوث العربية تدل على صدقها بدرجة معقولة صدقا اميريقيا . أما المصدق المنطقي فيتمنع من فحص بنودها .

جدول مفاتيح تصحيح مقياس في الحياة المدرسية

المقاييس الفرعية

الرضا : ر S

رقم العنصر استجابات التلاميذ الالتزام . I C

درجة لكل منها الاستجابات نحو المعلم : م T

| | | | |
|---|---|---|---|
| ١ | خ | ١ | C |
| ٢ | ص | ٢ | T |
| ٣ | ح | ٣ | S |
| ٤ | خ | ٤ | T |
| ٥ | خ | ٥ | C |
| ٦ | خ | ٦ | T |
| ٧ | ص | ٧ | S |
| ٨ | ص | ٨ | T |
| ٩ | خ | ٩ | C |

| | | | |
|-------|---|------------------|----|
| T | م | خ | ١٠ |
| S | ر | ص | ١١ |
| T | م | ص | ١٢ |
| C | ا | خ | ١٣ |
| T | م | خ | ١٤ |
| C | ا | ١ أو ٢ | ١٥ |
| T | م | ١ أو ٢ | ١٦ |
| C | ا | ٣ أو ٤ | ١٧ |
| T | م | ١ أو ٢ | ١٨ |
| <hr/> | | | |
| S | ر | ١ أو ٢ | ١٩ |
| C | ا | ٤ | ٢٠ |
| T | م | ١ أو ٢ | ٢١ |
| C | ا | ١ أو ٢ | ٢٢ |
| C | ا | ١ أو ٢ | ٢٣ |
| S | ر | دائماً أو كثيراً | ٢٤ |
| C | ا | نادراً أو مطلقاً | ٢٥ |
| T | م | دائماً أو كثيراً | ٢٦ |
| C | ا | نادراً أو مطلقاً | ٢٧ |

مقياس المسئولية عن التحصيل

ف . س . كرانداال وزميلاه

يصف هذا المقياس عدداً من الخبرات التي تمر بنا في حياتنا اليومية ويحتوى على عدد من الأسئلة . ولكل سؤال أو عنصر إجابتان : عليك أن تختار واحدة منهما وهي الإجابة التي تصف على الأغلب ما يحدث لك . ثم ضع دائرة حول هذه الإجابة ضع دائرة حول (أ) أو (ب) في ورقة الإجابة .

تأكد أنك تجيب عن كل سؤال وفقاً لما تشعر به حقيقة .
لا تكتب أى شيء على ورقة الأسئلة .

١ — إذا نجحت الملم لتنتقل الصف الدراسي التالي ، فهل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(أ) حبه لك .

(ب) العمل الدراسي الذي قمت به وأتمته .

٢ — عند ما تجيد في اختبار في المدرسة ، فإن ذلك على الأغلب يرجع إلى :

(أ) دراستك واستعدادك الاختبار .

(ب) سهولة الاختبار .

٣ — عند ما تواجه صعوبة في فهم موضوع من موضوعات الدراسة ، هل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(أ) عدم شرح المدرس للموضوع شرحاً واضحاً .

(ب) عدم إصغائك وانتباهك بعناية ودقة .

٤ — حينما تقرأ قصة ولا تستطيع أن تذكر جزءاً كبيراً منها فإن ذلك عادة يرجع إلى :

(أ) إن القصة لم تكتب كتابة جيدة .

(ب) أنك لا تميل إلى القصة .

٥ — افترض أن والدك يقولان أنك مجتهد في دراستك . هل يرجع ذلك إلى :

(أ) أن عملك المدرسي جيد .

(ب) أنهما في حالة نفسية جيدة .

٦ — افترض أنك تفوقت في مادة من مواد الدراسة . فهل من المحتمل أن ذلك يرجع إلى :

(أ) أنك بذلت مجهوداً أكبر واجتهدت .

(ب) لأن بعض الناس ساعدوك .

٧ — عند ما تخسر في لعبة مع شخص آخر ، فإن ذلك يرجع إلى :

(أ) أن اللاعب الآخر ما هو في اللعبة .

(ب) أنك لا تجيد اللعب .

٨ — افترض أن شخصاً لا يعتقد أنك زكي جداً .

(أ) هل تستطيع أن تجعله يغير رأيه ؟

(ب) هل يوجد بعض الأشخاص الذين يعتقدون أنك لست

ذكياً جداً بغض النظر عما تفعله ؟

٩ — إذا حلت لغزاً بسرعة فإن ذلك يرجع إلى :

(أ) أن اللغز لم يكن صعباً جداً .

(ب) أنك ركزت في حله بدقة وعناية .

١٠ — إذا وصفك زميلك بأنك غبي ، فإن ذلك - فيما يحتمل -
يرجع إلى :

(أ) أنه غاضب منك وأنتك لفظته .

(ب) لأن عملك ليس بارعاً .

١١ — افترض أنك تدرس وتتعلم لتصبح مدرساً أو عالماً أو طبيباً .
وفشلت . هل تعتقد أن ذلك يمكن أن يحدث .

(أ) لأنك لم تجتهد في عملك بالقدر الكافي .

(ب) لأنك احتجت إلى بعض المساعدة ، وأن الناس ، حولك
لم يقدموا لك هذه المساعدة .

١٢ — عندما تتعلم موضوعاً في المدرسة أو الكلية بسرعة ، فهل
يرجع ذلك عادة إلى :

(أ) أنك انتبهت لهذا الموضوع واهتنت به عناية كبيرة .

(ب) أن المدرس شرحه لك بوضوح .

١٣ — إذا أخبرك المدرس بأن د عملك ممتاز ، فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أن المدرسين عادة يقولون هذه العبارات لتشجيع تلاميذهم .

(ب) أنك أدبت عملك أداء جيداً .

١٤ — حين تجد أن من الصعب عليك أن تحل مسائل رياضية
في المدرسة أو الكلية ، فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أنك لم تدرس وتستذكر بدرجة كافية قبل حل المسائل .

(ب) أن المدرس اختار مسائل صعبة جداً .

١٥ — حين تنسى أمراً سمعته في حجرة الدراسة فإن ذلك يرجع إلى :

(أ) أن المدرس لم يشرحه شرحاً جيداً .

(ب) أنك لم تبذل مجهوداً كافياً لتذكره .

١٦ — اقترض أنك لم تكن واثقاً من إجابتك عن سؤال للمدرس .
لكن ظهر أن إجابتك صحيحة ، فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أن المدرس لم يحدد السؤال كمعادته في ذلك .

(ب) أنك قدمت أفضل إجابة استطعت أن تفكر فيها .

١٧ — حين تقرأ قصة وتذكر معظم أحداثها ، فهل يرجع ذلك
عادة إلى :

(أ) أنك تميل إلى القصة وتهتم بها .

(ب) أن القصة مكتوبة كتابة جيدة .

١٨ — إذا أخبرك والداك بأنك تتصرف تصرفات سخيفة ولا تفكر
تفكيراً واضحاً ، فإن ذلك يرجع على الأغلب إلى :

(أ) ما فعلته .

(ب) إلى ضيقهم وقلقهم .

١٩ — عند ما يسره عمك في أحد الاختبارات في المدرسة ، فهل
يرجع ذلك إلى :

(أ) أن الاختبار كان صعباً صعباً وضحة .

(ب) أنك لم تدرس ولم تستعد له .

٢٠ — عند ما تكسب في لعبة مع شخص ، فإن ذلك يرجع إلى :

(أ) أنك تلعب باجادة .

(ب) أن الشخص الآخر لا يجيد اللعب .

٢١ — إذا اعتقد الناس حولك أنك ذكي وماهر فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أنهم يحبونك .

(ب) أنك عادة تتصرف بذكاء ومهارة .

٢٢ — إذا لم يعطك مدرس درجة النجاح في مادته ، فهل يرجع ذلك فيما يحتمل إلى :

(أ) أن المدرس يريد رسوبك عن قصد .

(ب) أن عملك المدرسي لم يكن بالجودة الكافية .

٢٣ — افترض أن عملك في مادة دراسية لم يكن بالمستوى المعتاد بالنسبة لك . هل يرجع ذلك إلى :

(أ) أنك لم تعنى بدراسة المادة وتدقق في عملك على غير عادتك .

(ب) أن شخصاً ضايقك وعطالك على الدراسة والعمل .

٢٤ — إذا أخبرك زميل لك أنك ذكي وبارع ، فهل يرجع ذلك عادة إلى :

(أ) أنك توصلت إلى فكرة جيدة .

(ب) أنه يميل إليك .

٢٥ — افترض أنك أصبحت مدرساً مشهوراً أو عالماً أو طبيباً . هل تعتقد أن ذلك يمكن أن يرجع إلى :

(أ) أن الآخرين ساعدوك حين احتجت المساعدة .

(ب) أنك عملت بجد واجتهاد .

٢٦ — افترض أن والديك يقولان أنك لا تقوم بعملك المدرسي على نحو جيد . هل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

(أ) أن عملك ليس جيد جداً .

(ب) أنهما متضايقان وقلقان .

٢٧ — افترض أنك توضح لصديق كيف يؤدي لعبة معينة ، وأنه يجد صعوبة في ذلك . فهل يمكن أن يرجع ذلك إلى :

- (أ) أنه لم يستطع أن يفهم كيف يلعبها .
- (ب) أنك لم تستطع شرحها له شرحاً جيداً .

٢٨ — حين تجد أن حل مسائل الرياضيات بالمدرسة عمل سهل . فهل يرجع ذلك إلى :

- (أ) أن المدرس اختار مسائل سهلة جداً .
- (ب) أنك درست المادة دراسة جيدة قبل أن تحاول حلها .

٢٩ — حين تذكر شيئاً سمعته في الصف ، فإن ذلك عادة يرجع إلى :

- (أ) أنك بذلت جهداً كبيراً في محاولة تذكره .
- (ب) أن المدرس شرحه شرحاً جيداً .

٣٠ — إذا لم نستطع أن نحل لغزاً ، فإن ذلك على الأغلب يرجع إلى :

- (أ) أنك لست ماهراً على وجه الخصوص .
- (ب) أن تعليمات حل اللغز لم تكتب كتابة واضحة بدرجة كافية .

٣١ — إذا أخبرك والداك بأنك ذكي وماهر ، فهل يرجع ذلك على الأغلب إلى :

- (أ) أنهما في حالة مزاجية طيبة .
- (ب) أنك قمت بأشياء تدل على ذاك .

٣٢ — افترض أنك تشرح لصديق كيف يلعب لعبة معينة ، وأنه يتعلم بسرعة . فهل يحدث ذلك بكثرة :

- (أ) لأنك شرحت ذلك شرحاً جيداً .
- (ب) لأنه استطاع أن يفهم ذلك .

٣٣- افترض أنك غير واثق من إجابتك عن سؤال وجهه المدرس إليك وأن إجابتك عنه كانت خاطئة . فهل يرجع ذلك إلى :

(أ) أن السؤال كان دقيقا أكثر من المعتاد .

(ب) أنك أجبت على السؤال بسرعة كبيرة .

٣٤- إذا قال لك المدرس : حاول أن تحسن عملك ، فهل من الممكن أن يرجع ذلك إلى :-

(أ) أن المدرس يقول ذلك لحفز الطلاب على المحاولة وبذل جهد أكبر .

(ب) أن عملك لم يكن بمستوى الجودة المعتاد .

جدول (٧)

مفتاح تصحيح مقياس المسئولية عن التحصيل

| | | | | | | |
|----|---|---|----|---|---|----|
| ١ | + | ب | ١٣ | + | ب | ٢٥ |
| ٢ | + | أ | ١٤ | - | أ | ٢٦ |
| ٣ | - | ب | ١٥ | - | ب | ٢٧ |
| ٤ | - | ب | ١٦ | + | ب | ٢٨ |
| ٥ | + | أ | ١٧ | + | أ | ٢٩ |
| ٦ | + | أ | ١٨ | - | أ | ٣٠ |
| ٧ | - | ب | ١٩ | + | ب | ٣١ |
| ٨ | - | أ | ٢٠ | + | أ | ٣٢ |
| ٩ | + | ب | ٢١ | - | ب | ٣٣ |
| ١٠ | - | ب | ٢٢ | - | ب | ٣٤ |
| ١١ | - | أ | ٢٣ | | | |
| ١٢ | + | أ | ٢٤ | | | |

التجربة التاسعة عشرة

يقوم الطالب بالإجابة عن أحد مقاييس الاتجاهات ونصحيته وتفسيره والمقارنة بين نتائج مجموعته ونتائج المجموعات المتوافرة في معمل علم النفس .

المراجع.

- ١ — أحمد عبد العزيز سلامة ، عبد السلام عبد الغفار ، علم النفس الاجتماعي . دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٠ .
- ٢ — جابر عبد الحميد جابر ، عماد الدين سلطان . الفرد ، سيكولوجية الجماعة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٤ .
- ٣ — جابر عبد الحميد جابر - دراسة مقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة - من منشورات مركز البحوث التربوية - جامعة قطر الدوحة ١٩٨١ (يقع في ٣٢ صفحة)
- ٤ — جابر عبد الحميد جابر - دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات نحو المدرسة ، بحث نشر في حولية كلية التربية السنة الأولى العدد الأول ص ٢٣١ - ٢٥٤ جامعة قطر ١٩٨٢ .
- ٥ — جابر عبد الحميد جابر ، العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومتغيرات التكيف في الحياة المدرسية ، . المجلد الحادي عشر بحوث ودراسات نفسية مركز البحوث التربوية جامعة قطر الدوحة ١٩٨٥ م .
- ٦ — نجيب اسكندر ، لويس كامل مليكة ، رشدى فام ، الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي ، مؤسسه المطبوعات الحديثة ، القاهرة ١٩٦١ .

الفصل الحادى عشر

القيم

كثيراً ما تنتظم الاتجاهات المنفردة فى تكوينات أكبر هى القيم تتكامل حول بعض التجريدات التى تتصل بفئات عامة من الأشياء. فقد يكون لدى شخص معين عدة اتجاهات عن العبادات التى يقوم بها والطقوس والمذاهب الدينية والمسجد الذى يتردد عليه. وحين تنتظم هذه الاتجاهات حول موضوع مركزى واحد فإنها تكون قيم الفرد الدينية ويمكن أن يتم تكامل الاتجاهات وتنظيمها على نحو مرمى فيكون لدى الفرد نظام منطقى يحتوى على اتجاهات مسيطرة سائدة وأخرى أقل أهمية.

والقيمة ليست مجرد تفضيل، ولكنه تفضيل يشعر به صاحبه ويعتبره مسوغاً من الناحية الأخلاقية أو من الناحية المنطقية، أو على أساس الأحكام الحالية، وعادة يكون مسوغاً على أساس ناحيتين من هذه النواحي أو على أساسها كلها.

ولدراسات القيم مجالات ثلاث. المجال الأول لدراسة القيم هو حيث يظهر الأفراد موافقة أو معارضة فى وضوح سواء بالكلمة أو بالعمل، والمجال الثانى لهذه الدراسة هو الجهد المتميز الذى يبذله الأفراد لتحقيق غاية والوصول إلى هدف أو اكتساب أسلوب من أساليب السلوك، والمجال الثالث للدراسة هو مواقف الاختبار وهى تتصل بالمجال الثانى.

مقاييس القيم

اختبار دراسة القيم :

وضعه البورت وفرنون ولندزي وأعدده في صورته العربية د . عطية محمود هنا وهو يستند إلى إطار نظري وضعه سيرانجر . ويقس ستة أنماط من القيم هي :

١ - النمط النظري : ويسيطر على هذا النمط الكشف عن الحقيقة ويتم صاحب هذا النوع من القيم بالتواخي النقدية والعقلية فهو من أرباب الفكر وكثيراً ما يكون عالماً أو فيلسوفاً، وهدفه في الحياة تنظيم معرفته.

٢ - النمط الاقتصادي : يميل الإنسان الاقتصادي إلى ما هو نافع ويتم بالمسائل العملية الخاصة بالإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال وجمعها وهو شخص عملي ويكون عادة من رجال الأعمال . والرجل الاقتصادي يرى أن المعرفة النظرية الخاصة عبء ، وأن قيم المنفعة تتسارع مع القيم الجمالية .

٣ - النمط الجمالي : وهو إنسان تتركز اهتماماته حول القيم الجمالية وما يتصل بالشكل والتناسق . ويرى أن الحقيقة مساوية للجمال ، ويرى أن عملية الإعلان في المجال الاقتصادي تهدم أهم قيمة عنده .

٤ - النمط الاجتماعي : إنسان يحب الناس ويرى الآخرين غاية وليسوا وسيلة وهو لهذا عطف يشارك الآخرين مشاعرهم . .

٥ - النمط السياسي : يتم الرجل السياسي أساساً بالقوة ، ومهما كانت مهنته فهو يعبر عن نفسه بالرغبة في السيطرة ويرى أن القوة أهم دافع وأكثر الدوافع عمومية .

٦ - النمط الدينى : إن أعلى قيمة بالنسبة للرجل المتدين فهم السكون ككل . وأن يصل نفسه بالحقيقة الكلية .

واختبار دراسة القيم يبين إلى أى حد يميل شخص معين إلى قيمة أو أكثر من هذه القيم ، ولهذه القيم جاذبية تختلف باختلاف الأفراد . ويتخذ الاختبار فى قياس تفضيل الشخص لنمط عن القيم على الأنماط الأخرى ، طريقة الاختيار الجبرى فيزود المختبر بعبارتين أو أكثر ليختار العبارة التى يفضلها .

ويتسكون الاختبار من ٣٠ عنصراً فى القسم الأول ، ١٥ عنصراً فى القسم الثانى ويزاوج بين كل قيمة والقيم الخمس الأخرى عدداً متساوياً من المرات .

ولقد ترجمت عن الاختبار فى صورته العربية معلومات لا بأس بها .

ويتراوح ثبات الاختبار بين ٠.٢٩ ، ٠.٧٥ . ويميز الاختبار بين أصحاب المهن المختلفة .

مقياس القيم الفارق^(١) :

وضعه برنس R. Prince وأعدته فى صورته العربية د. جابر عبد الحميد ويتسكون المقياس من ٦١ زوجاً من العبارات تدور حول أشياء قد يرى الفرد أن من الواجب عملها أو الشعور بها أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها ، ويتسكون كل عنصر من الأربع وستين من عبارتين على المجيب

(١) مقياس القيم الفارق . اعداد تكتور جابر عبد الحميد جابر . دار

النهضة العربية القاهرة ١٩٦٨ .

أن يختار واحدة منهما ، إحداهما تمثل قيمة أصلية أو تقليدية والآخرى تمثل قيمة منبثقة ، ويتحدد اتجاه المختبر وغلبة القيم المنبثقة أو الأصلية عليه باختباره لأربعة وستين عبارة تمثل كل منها قيمة من بين ١٢٨ عبارة وفيما يلي أمثلة من عبارات المقياس .

| قيم أصلية (تقليدية) | قيم منبثقة |
|--|---|
| ٢ ب - ينبغي أن أعمل الأشياء الخارجة عن المألوف . | ٢ أ - ينبغي أن أعمل الأشياء التي يعملها معظم الناس . |
| ٥ ا - ينبغي أن أحرز مركزاً أعلى مما أحرز أبى . | ٥ ب - ينبغي أن استمتع بعسرات الحياة أكثر من أبى . |
| ٧ ب - ينبغي أن أشعر أن تحمل الألم والمقاساة أمر هام بالنسبة لى فى المستقبل . | ٧ أ - ينبغي أن أشعر أن السعادة أهم شىء فى الحياة بالنسبة لى . |

ويضم المقياس فروعاً أربعة :

١ - أخلاقيات النجاح فى العمل (قيمة أصلية) ويقابلها قيمة الاستمتاع بالصحة والأصدقاء ، (قيمة منبثقة أو عصرية) والعبارات الدالة على أخلاق النجاح هى :

| | | | | | | | |
|------|-----|------|------|-----|-----|------|----|
| ٥ ا | ١١٥ | ١١٥ | ١٧ | ١٢١ | ١٢٤ | ٢٨ ب | ٣٦ |
| ٤٠ ب | ١٤٤ | ٤٦ ب | ٥٠ ب | ١٥٥ | ١٥٧ | ٦٣ ب | ٦٣ |

٢ - الاهتمام بالمستقبل (قيمة أصلية) مقابل الاستمتاع بالحاضر :

| | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|
| ٦ ب | ١٩ | ١١٠ | ١١ ب | ١١٣ | ٣١ ا | ٢٣ ب | ٣٥ ا |
| ٣٨ ا | ٣٩ ا | ٤٥ ب | ٤٩ ا | ٥١ ا | ٥٢ ب | ٥٦ ا | ٦٠ ا |

٣- استقلال الذات (قيمة أصلية) مقابل مسابقة الآخرين :

| | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٨ | ١٩ | ٢٢ | ٢٦ |
| ٢٧ | ٢٩ | ٣٣ | ٣٧ | ٤١ | ٤٨ | ٥٩ | ١١٦ |

٤ - العبارات الدالة على قيم التشدد في الخلق والدين (قيمة أصلية)
مقابل النسبية في هذه المسائل :

| | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| ٧ | ١٤ | ١٦ | ١٨ | ٢٠ | ٢٣ | ٢٥ | ٣٠ |
| ٣٤ | ٤٢ | ٤٣ | ٤٧ | ٥٣ | ٥٤ | ٥٨ | ١٦٤ |

وثبات الاختبار لا بأس به إذ يبلغ ٠.٨٩ . (بطريقة تطبيق الاختبار
وإعادة تطبيقه) ولقد أثبتت بعض الدراسات ما يدل على صدقه .

جدول رقم (٨)
يوضح الدرجات الخام على مقياس القيم الفارق
ومقابلاتها المثوية لطلاب الجامعة وطالباتها

| الدرجة | المقابل المثوى | | الدرجة | المقابل المثوى | |
|--------|----------------|----------------|--------|----------------|----------------|
| | طلاب الجامعة | طالبات الجامعة | | طلاب الجامعة | طالبات الجامعة |
| ٢٠ | ١ | ١ | ٣٥ | ٥٤ | ٦٨ |
| ٢١ | ٢ | ٢ | ٣٦ | ٦٢ | ٧٤ |
| ٢٢ | ٢ | ٢ | ٣٧ | ٦٩ | ٨٢ |
| ٢٣ | ٣ | ٢ | ٣٨ | ٧٤ | ٧٦ |
| ٢٤ | ٣ | ٣ | ٣٩ | ٨٠ | ٩١ |
| ٢٥ | ٤ | ٤ | ٤٠ | ٨٤ | ٩٢ |
| ٢٦ | ٦ | ٨ | ٤١ | ٨٩ | ٩٥ |
| ٢٧ | ٩ | ١٣ | ٤٢ | ٩٢ | ٩٦ |
| ٢٨ | ١١ | ١٩ | ٤٣ | ٩٤ | ٩٧ |
| ٢٩ | ٢٥ | ٢٤ | ٤٤ | ٩٦ | ٩٨ |
| ٣٠ | ٢٣ | ٣٢ | ٤٥ | ٩٨ | ٩٨ |
| ٣١ | ٢٧ | ٤١ | ٤٦ | ٩٨ | ٩٨ |
| ٣٢ | ٣٣ | ٥٠ | ٤٧ | ٩٩ | ٩٨ |
| ٣٣ | ٤٤ | ٥٨ | ٤٨ | | ٩٩ |
| ٣٤ | ٤٩ | ٦١ | | | |

استمدت هذه المعايير من تطبيق مقياس القيم الفارق على مائتين من طالبات كلية البنات الإسلامية بجامعة الأزهر قسم اللغة العربية بالسنوات الدراسية الأربع، كما استمدت من تطبيق المقياس على مائتين من طلاب

كلية التربية جامعة الأزهر ومن حملة الثانوية العامة والثانوية الأزهرية
وكان متوسط أعمارهم ٢١ر٥ بانحراف معيارى ١ر٢٨ .

التجربة العشرون

يتدرب الطالب على الإجابة على مقياس القيم الفارق ويصححه ويفسر
نتائجه ويقارن نتائج مجموعات الطلاب بمجموعات الطالبات وذلك فى المقياس
السكرى ، والمقاييس الفرعية .

المراجع

- ١ - جابر عبد الحميد جابر . مقياس القيم الفارق . دار النهضة العربية .
القاهرة ١٩٦٨ .
- ٢ - جابر عبد الحميد جابر ، التعليم الجامعى فى العراق وتغيير النظم ،
الفصل العاشر من كتاب دراسات فى الشخصية العربية ، عالم الكتب .
القاهرة ١٩٧٨ م .
- ٣ - سليمان الخضرى الشيخ ، التعليم وتغير القيم فى قطر الفصل الحادى
عشر من كتاب دراسات فى الشخصية العربية المرجع السابق .
- ٣ - يوسف محمود الشيخ ، جابر عبد الحميد جابر سيكلوجية الفروق
الفردية دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٤ .

الفصل الثاني عشر

الشخصية

تعريف :

لما كانت تعريفات الشخصية تظهر أو أن تعكس اتجاهات مختلفة في التفكير النفسى فقد يكون من المفيد دراستها للتغرف على أصحابها كطريق في فهم الشخصية وفي توجيه القياس الذى يساعد على هذا الفهم .

تعريفات المثير:

إن تعريف الشخصية على أساس قيمتها كثير نتيجة طبيعية لخبرتنا في مواقف الحياة المختلفة، فأثر الشخصية فينا له أهميته عندما نختار موظفاً من بين عدد من المتقدمين ، وعندما نصف أصدقاءنا ونعطي تقديرات لتلاميذنا. فاختيار موظف من بين عدد من المتقدمين كثيراً ما يحدث على أساس شخصيته كما تبدو للقائم بالمقابلة وهذا أمر مسوغ على الأقل على أساس أن المتقدم للعمل الذى يكون لشخصيته أثر فيمن يقوم بالمقابلة هو الذى سيؤثر في العملاء .

ولكن قبول تعريف الشخصية باعتبارها مثيراً في المجال العلمى يخلق صعوبة إذا كنا نسمى لتحقيق الدقة المنطقية وقياس سمات الشخصية قياساً كياً . ولو منحنا في هذا التعريف إلى مداه فإننا سنجد أنفسنا في موقف لانحسار عليه وأعنى أننا سنجد لكل فرد عدداً غير محدود من الشخصيات لأنه يترك انطباعات مختلفة عند معارفه وأصدقائه ومن يتفاعل معهم ،

فأول أن يقوم بنفس الطريقة عند أمه وزوجته ، ورئيسه في العمل ، ومنافسيه في المرفقة، وتعريف الشخصية كثير يجعل الدقة العلمية أمراً يتعذر تحقيقه ، لأنه في كل حالة لدينا شخصيتان تتفاعلان .

تعريفات الاستجابة :

ولقد أدى الشعور بالصعوبات السابقة بكثير من علماء النفس إلى تعريف الشخصية كاستجابة ، فإذا رأينا أن لفتاة معينة شخصية جذابة ، مع عدم جمال وجهها ، فإن ذلك يكون وظيفة لسلوكها ، وينبغي أن يكون في الإمكان إذن دراسة الشخصية دراسة منهجية للكشف عن نمط الاستجابات التي تؤثر فيمن يحكم عليها ويؤدي بهم إلى هذا الحكم ، وهذه الطريقة لتحديد الشخصية في مظاهر موضوعية معينة يمكن دراستها علمياً بواسطة علم النفس ، ويدخل تعريف «فلويد البورت» Floyd Allport في هذه الفئة حيث يقول: « يمكن اعتبار سمات الشخصية أبعاداً كثيرة هامة قد نجد الناس مختلفين فيها » . ولكن إحدى مشكلات هذا التعريف أنه يبلغ من الشمول والسعة حداً يجعل تناول الشخصية بالدراسة أمراً صعباً وقد يكون مستحيلاً . ولقد عرف جثري عام ١٩٤٤ الشخصية بقوله : « تلك العادات وأنظمتها ذات الأهمية الاجتماعية التي تتسم بالثبات ومقاومة التغير » . وهذا تعريف أكثر تحديداً من تعريف فلويد البورت إلا أنه يثير عدداً من التساؤلات . ماذا نقول مثلاً عن الماديات التي ليس لها أهمية اجتماعية ، مثلاً يحب بعض الأشخاص النظر إلى المرأة وهم بمفردهم ، وقد لا يكون لهذه العادة أهمية اجتماعية ، ولكنها بالتأكيد ذات دلالة هامة في الشخصية .

ولقد، كان هانس جثري أن يربط تعريف الشخصية كثير بتعريفها

كاستجابة عندما أورد في التعريف قوله: ذات الأهمية الاجتماعية، ولكن هناك صعوبة أخرى مردها أن الشخص حين يواجه نفس المثير فإنه إن يسلك دائماً على نفس النحو، وفضلاً عن ذلك فقد يسلك شخصان سلوكاً متماثلاً فيما يبدو لأسباب مختلفة تماماً، وعدم اتساق استجابات الفرد في بعض المواقف، وتشابه الاستجابة عند شخصيات مختلفة يدل على الحاجة إلى مزيد من الدقة في التعريف.

الشخصية قناع أم جوهر :

لقد اعترض عدد من الباحثين على تعريف الشخصية باعتبارها مثيراً أو نمطاً من الاستجابات، وذلك لأن كلا من هذين التعريفين يؤكد جوانب سلبية من الشخصية. وأنه يجب التمييز بين الشخصية كقناع والشخصية كجوهر أي الشخصية الحقيقية أو الداخلية، وهناك بعض المصدق في هذا الاقتراح فعظمتنا بغير سلوكه ليناسب الموقف الاجتماعي، وهذا يدل على أن كثيراً من استجاباتنا ما نزال جزءاً من القناع الذي نلبسه ليسر لنا المشاركة الاجتماعية.

تلى أن افترض شخصية حقيقية وراء المظاهر القناعية المختلفة ليس خالياً من الصعوبة، ومن الطبيعي أن يفكر الفرد في واقع أساسي basic reality يوجد وراء المظاهر المتغيرة، ولكن ما هو هذا الواقع، أي ما هي الشخصية الحقيقية؟ إذا سلكت أمام رئيسي سلوكاً يختلف عن سلوكي أمام زملائي، أليس هذا مظهرأ أو جانباً من جوانب شخصيتي؟ أن الفرق في السلوك لا يعنى بالضرورة تغيراً في الشخصية بل أن السلوك يمثل كيف تستجيب شخصيتي للموقف كما أراه.

الشخصية كمتغير وسيط:

ولعل تصور الشخصية كمتغير وسيط يوفق بين الاتجاهات السابقة ، ومن المعروف الآن في علم النفس أن المثير يؤثر في السلوك الحى ككل ، وأن الاستجابة النهائية وظيفة لكل من المثير والكائن الحى . فإذا كان الممثل جائعاً فإن قطعة الخبثى تثير رد فعل عنده ، أما إذا كان شعباً تاماً فإن استجابته تختلف ؛ وهناك متغيرات معينة بين المثير والاستجابة تؤثر في طبيعة نمط السلوك النهائى. وهذه المتغيرات مثل ذكاء الشخص ، ودوافعه في اللحظة الراهنة وخبرته الماضية مع المثير ، واتجاهه نحو الموقف الذى ظهر فيه المثير ، ولقد عرف جوردين البورت الشخصية بعد تحليل مستفيض للتعريفات المختلفة على أساس المتغيرات الوسيطة ، بقوله « الشخصية هي التنظيم الديناميكي داخل الفرد للأجهزة النفسية الجسمية التي تحدد تكيفاته الفريدة مع بيئته » .

ويلاحظ أن هذا التعريف يتجنب معظم الصعوبات التي تعرضنا لها من قبل فهو أولاً يراعى الطبيعة المتغيرة للشخصية (تنظيم ديناميكي) ، ويركز على الجانب الداخلى أكثر من تركيزه على المظاهر السطحية ، ولحكمة في نفس الوقت يهتم بقيمة الشخصية كمثير إجتماعى حين يدخل في التعريف « التكيفات الفريدة للبيئة » ، وعلى الرغم من أنه ليس في الإمكان دراسة « تنظيم ديناميكي داخل الفرد » ، على نحو مباشر . إلا أن هذا التعريف يتفق مع المنهج العلمى والأساليب العلمية لدراسة الشخصية .

ولم يحاول البورت أن يدرج في تعريفه تحديداً لنوع الأجهزة النفسية الجسمية التي تشمل عليها الشخصية . وقد يكون هذا من حسن التصرف ، لأننا متى بدأنا في الكلام عن هذه الأجهزة قد نمضى في التعداد والحصص

حتى يكون التعريف جامعاً وشاملاً ، ونحن لانعرف عدد الأجهزة المختلفة التي ينبغي أن يشمل عليها التعريف . ولكن هذا التعريف في حاجة إلى تحديد أكبر حتى يصبح مدخلاً للدراسة العلمية للشخصية فلو قلنا أن الشخصية جهاز داخلي للمعتقدات والتوقعات والرغبات والقيم مثلا لكان هذا منطلقاً للبحث . وهذا التعريف يوفق بين الشخصية كخير وللشخصية كاستجابة . إذ يدسر التفكير في تكوين داخلي يحدد الاستجابات ويؤثر بدوره في أحكام الآخرين علينا .

طرق دراسة الشخصية

ما دام هناك تعريفات كثيرة للشخصية ومختلفة ، فينبغي أن يكون هناك طرق متباينة لدراسة الشخصية ، بعضها يؤكّد الشخصية باعتبارها متغيراً ، والبعض الثاني يركز على دراسة الشخصية باعتبارها انماطاً من الاستجابات والبعض الثالث يركز على دراسة الشخصية باعتبارها متغيراً وسيطاً .

طبيعة وسيلة التسجيل :

من المشكلات الهامة التي تواجه كل باحث أن يختار أداة التسجيل التي يستخدمها في بحثه وهناك أربعة أنواع من وسائل التسجيل يمكن استخدامها : التحليل العلمي للشخصية وهي :

١ - عالم النفس : فيلاحظ عالم النفس تصرفات الشخص ، أو يصورها أو يسجلها تسجيلاً صوتياً .. الخ ثم يضع هذه البيانات موضع التحليل والربط والتكامل للوصول إلى تصور للشخصية أو نظرية عنها .

٢ - البيئة غير الشخصية : يترك الشخص المراد دراسته عادة آثاراً لشخصيته في البيئة ويمكن دراسة هذه الآثار ، فنقاد الأدب يستنتجون

خصائص شخصية المؤلف من إنتاجه ، ولقد أصبح من الممارسات الشائعة عند عالم النفس أن يسأل الفرد أن ينتج شيئاً (رسماً مثلاً) يمكن أن يحلل وفقاً لقواعد معينة للتوصل إلى استنتاجات معينة عن الشخصية .

٣ - الذات : قد يطلب الشخص أن يفسر أسباب قيامه بعمل معين ، أو أن يصف كيف بدأ هذا الموقف أو ذلك بالنسبة له ، أو قد يصف مزاجه أو خيالاته . وسواء طابقت هذه التقارير الواقع كما يراه الآخرون أم لا فإنها تمثل بيانات هامة عن الشخص الآخر .

٤ - شخص آخر ، أحياناً يكون من المفيد في فهم الشخصية أن نحصل على إدراك أو ص من الأفراد لشخص معين . وليس لدينا الموهبة التي تمكننا من رؤية أنفسنا كما يراها الآخرون ، ومع ذلك فإن الباحث يستطيع في معظم الأحيان أن يتوصل إلى استنتاجات قيمة عن الشخصية الداخلية لفرد معين من التقارير اللفظية التي يدلي بها أصدقاؤه وزملائه عنه .

واختيار أداة من هذه الأدوات لدراسة الشخصية يرتبط بتصور الباحث للشخصية .

الشخصية كغير :

عندما نتحدث عن الشخصية على أساس قيمتها كثيراً ما نعني أن أداة التسجيل المناسبة في البحث هي الشخص الآخر . وقد يلاحظ الباحث بنفسه شخصية الفرد ، وقد يطلب من آخرين أن يسجلوا مدركاتهم وأن يزودوه بهذه السجلات للتحليل ، ولما كانت مدركاتنا عن الآخرين تتعرض

للخطأ فلا بد أن يعمل الباحث على تقليل هذه الأخطاء . ومن أهم الأساليب التي تستخدم لدراسة الشخصية كثير ما يأتي :

اختبار تخمين من هو ؟ The Guess Who Test

وهي طريقة يستخدمها المدرس للتعرف على ما يراه زملاءه بالنسبة لفرد معين ولتحديد شهرته ، والزملاء يعرفون زميلهم عادة أفضل من معرفة المدرس له وحتى لو استندت هذه الشهرة التي تعصب الزملاء ضده ، فإن هذه المعرفة هامة لأنها تدل على توقعات زملائه منه مما يؤثر على تكيفه .

ويمكن للزملاء أن يقرروا جميع مظاهر شخصية التلميذ ولقد نجحت هذه الطريقة في جميع المراحل التعليمية من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة ، ولكن التعليقات والأسئلة ينبغي أن تعدل وتغير بما يناسب نضج الجماعة ، ويمكن أن يتكون الاختبار من عدد من الأوصاف مكتوبة بلغة التلميذ على أن تستخدم نماذج سلوكية شائعة . وتقضى التعليقات بأن يفكر الطالب في أعضاء جماعته ويضع بعد كل وصف قائمه بأسماء أوائل الذين تنطبق عليهم هذه الأوصاف . وقد يطلب الباحث من التلاميذ أن يكتبوا اسم شخص واحد بعد كل وصف أو أكثر من اسم . ولكن الشائع أن يترك الشخص حراً ليضع ما يريد من أسماء وقد يترك بعض الصفات دون أن يضع بعدها أي اسم . ثم نفرغ هذه البيانات فإذا وصف شخص مرتين أو ثلاث مرات بأنه تنقصه الروح الرياضية فإن هذا لا يعني أن له شهرة متبلورة في هذه الناحية .

ولكنه لو وجد أن ثلث طلاب الفصل كتبوا اسم طالب بأنه ليس

لديه روح رياضية فقد لا يدل هذا على أنه كذلك ولكنه يدل على شيء .
يؤذى علاقاته الاجتماعية ، فإما أنه لا يعرف كيف يتعامل مع الآخرين
ويلعب معهم . وأنه يخرج على المعايير المتفق عليها أو أنهم متعصبون
ضده لسبب غير معروف ولهذا فهم لا يستطيعون الحكم عليه في موضوع
وعدالة . وقد يكون هذا التقدير له دليلاً على سوء توافقه في علاقاته
الاجتماعية بزملائه . وهو في حاجة إلى الاهتمام والرعاية . وقد يعالج
المدرس المشكلة بالتعرف على مشكلات هذا الطالب ومساعدته على حلها
أو أن يتيح له فرصة لإظهار أفضل النواحي في شخصيته حتى تقبله
الجماعة .

ويستخدم هذا الأسلوب في مجموعات يعرف أفرادها بعضهم بعضاً .
وتستخدم البيانات في توجيه التلاميذ وإرشادهم وتوفير الخبرات التي
تساعد على تنمية الشخصية ويصلح هذا الأسلوب على الأخص مع طلاب
المدرسة الثانوية (المراهقين) لأن المراهق يهتم بتحليل نفسه بحيث أن
شرح هدف الاختبار يثير اهتمامه . ولا بد أن يؤكد الباحث أن النتائج
ستكون سرية أي لا يكشف عنها لأحد . وفي المواقف الحرجة يستطيع
الباحث أن يركز على الصفات الحسنة .

بعض الأوصاف التي تناسب طلاب المدارس الثانوية والتي استخدمت
في تقدير الطلاب لزملائهم .

- ١ - هذا شخص يحب أن يتكلم كثيراً ولديه دائماً فكرة يتحدث عنها .
- ٢ - هذا الشخص يبدو حزينا دائماً وقلقاً ويتندر أن يبتسم أو يضحك .
- ٣ - هذا شخص ينتظر حتى يفكر شخص آخر في مشروع معين
يجب دائماً أن يتبع المقترحات التي يقدمها الآخرون .

- ٤ — هذه فتاة تفضل أن تكون فتى .
- ٥ — هذا شخص يقدر النسيئة ويستمتع بها حتى ولو كانت النسيئة على شخصه .
- ٦ — هذا شخص ودود جداً ولديه أصدقاء عديدون . وهو لطيف مع كل فرد .
- ٧ — هذا شخص يبدوا دائماً سعيداً .
- ٨ — هذا شخص دائماً ينتقد الآخرين ويسخر منهم .
- ٩ — هذا شخص لا يحب أن يعمل شيئاً .
- ١٠ — هذا شخص سوف يساعدك دائماً .

الاختبار السوسيومتري :

اقترح مورينو إمكانية قياس المكانة الاجتماعية للفرد عن طريق الاختبار السوسيومتري . وهو يساعد على اكتشاف القادة والمنعزلين ، والمنطوين والأطراف المتنافسة أو المتخصصة للسيطرة على الجماعة . والاختبار السوسيومتري مجموعة من الأسئلة توجه إلى الفرد عن اختياره أو رفضه لأعضاء الجماعة التي ينتمي إليها بالنسبة لمواقف اجتماعية محددة .

الشروط التي يجب توافرها في الاختبار السوسيومتري :

تلخص طريقة مورينو في سؤال أعضاء الجماعة ليرى من يقبل على من ؟ وأين يقع الاعراض والنفور أو عدم الاهتمام كأن يسأل أعضاء الجماعة لبيان كل منهم مثلاً مع من يجب أن يجلس في الفصل ، أو مع من يرغب في الاستذكار أو في السكن الخ . وقد أكد مورينو أهمية السباق (١٧ — السؤوك)

وأبرز أهمية الموقف الاجتماعي الفعلي في تحديد العلاقات بين الأفراد .
وهو يرى أنه لا جدوى من السؤال العام المطلق . من تحب ومن تكره ؟
إذ يجب تحديد الموقف .

وهناك ثلاثة أنواع ممكنة من العلاقات . الحب والكراهة ، وعدم
المبالاة وكل من هذه قد يقابل بحب أو كره أو عدم مبالاة من الشخص
الآخر والباحث حين يرسم هذه العلاقات ويخططها يختار ألوانا وأشكالا
من الخطوط تدل على كل علاقة من هذه العلاقات نخط أحمر من الشخص
(ب) إلى (أ) يدل على أعراض أو كره ... الخ . وقد تتشابه العلاقات
بين أعضاء الجماعة فتتخذ صورة ثنائية أو ثلاثية أو سلسلة ، ونجد
نحوها يقبل عليهم كثير من الأفراد في الجماعات ، أو أفراد منعزلين
وبهذه الطريقة يمكن بحث أربعة موضوعات :

١ — الامتداد الانفعالي للفرد ، حالته كفرد منعزل أو مركز
جاذبيته ، وما يتعرض له من مؤثرات .

٢ — الروح المعنوية في المنزل ، أي ما يوجد من صداقات بين سكانه ،
وإلى أي حد يبحث السكان عن أصدقائهم في مكان آخر خارج المنزل
وما طبيعة تكوين الجماعة فيه ، وكم فردا منعزلا ، وما درجة النفوذ بين
السكان وكم عدد الأزواج والثلاثيات التي تشمل عليها الجماعة .

٣ — إذا درس الباحث كل أعضاء جماعة كمدرسة هدى التي قام
مورينو بدراستها فيمكن التوصل إلى شبكة العلاقات التي تنتقل به مقتضاها الموضحة
أو الإشاعة وما شابهها .

٤ — يمكن للباحث أن يقارن بين الجماعات ذات الأعمار المختلفة
ليرى كيف تختلف في مميزاتها السوسيو مترية .

ويمكن أن يستخدم هذا الاختبار في مواقف مختلفة حيث يحدث تفاعل بين أعضاء الجماعة . ويمكن إلى جانب الصورة البيانية التي تحصل عليها من السوسيوجرام أن نستخدم عدداً من المعادلات ونطبقها على ما نحصل عليه من بيانات ونعبر عنها تعبيراً كمياً .

الشروط التي يجب توافرها في الاختبار السوسيومترى :

١ - يجب أن أوضح حدود الجماعة للأفراد . أى أن يفهم الفرد جيداً حدود اختياراته أو رفضه . مثلاً : اكتب اسم زميلك الذي تحب أن تجلس بجواره في الفصل أكثر من غيره .

٢ - ينبغي إعطاء الفرصة للأفراد لأن يختاروا أو يرفضوا من يشاءون دون تحديد العدد . ولو أن تحديد عدد الأفراد الذين يقع عليهم الاختيار أو النبذ أصبح تعديلاً مقبولاً لأنه ييسر مهمة التحليل الإحصائي .

٣ - ينبغي أن يكون الموقف الاجتماعي موقفاً حقيقياً بمعنى أن يكون له صلة حيوية بحياة الجماعة متفقاً مع ما تقوم به من نشاطات ، وألا يكون الموقف مصطنعاً افتراضياً حتى لا يتشكك المفحوص في جدية الموقف ، فيتوانى عن إعطاء استجابة صادقة . وأن يحدد هذا الموقف الاجتماعي لأنه هو أساس الاختيار أو الرفض .

٤ - ينبغي أن يدرك أعضاء الجماعة أهمية الاختيار السوسيومترى ، وأن تستخدم نتائجه في إعادة تنظيم الجماعة أى أن يكون للاختيار والرفض أثر وأهمية عند القيام بالأعمال الجماعية .

هـ — ينبغي أن يجرى الاختبار السوسيومترى في جو يطمئن إليه أعضاء الجماعة من حيث عدم إفشاء أو إذاعة استجاباتهم ، فالسرية أساسية لصدق الاختبار .

مقاييس التقدير المتدرجة :

وهي فئة من الأدوات تستخدم لدراسة قيمة المثير الاجتماعي . وهي تحاول تقدير مدى إظهار شخص معين لخصائص معينة . وبواسطة هذه الأدوات يحاول المقدر أن يعين للوضوع المقيس أو المقدر فئة من الفئات أو نقطة على خط متدرج مستمر ويقابلها رقم . ومقاييس التقدير المتدرجة أدوات يسهل وضعها واستخدامها ولذلك فهي منتشرة . ولسوء الحظ نجد أن سهولة وضعها خداعة ، وسهولة استخدامها ترتبط بشئ باهظ وهو نقص في الصدق يرجع إلى مصادر التحيز العديدة التي تدخل في التقدير ومع هذا ففي الإمكان مع الدقة والمهارة والفهم أن تكون هذه المقاييس بالغة الفائدة .

أنواع مقاييس التقدير :

يمكن القول أن هناك أربعة أنواع لمقاييس التقدير وهي :

- | | |
|------------------------|------------------------|
| ١ — مقاييس تقدير تصفية | Category rating Scale |
| ٢ — مقاييس تقدير رقمية | Numerical rating Scale |
| ٣ — مقاييس بيانية | Graphic rating Scale |

وهذه الأنواع الثلاثة متشابهة ، وتختلف أساساً في التفاصيل . ومقاييس التقدير التصنيفي يضع أمام الملاحظ عدة فئات ، عليه أن يختار

الفئة التي تنطبق على صفات الفرد . لنفرض أنه يراد تقدير صفة اليقظة عند المدرس في الصف فقد يصاغ عنصر المقياس على النحو التالي :

ما مدى يقظة المدرس ؟ (ضع علامة أمام إحدى هذه الإجابات)

يقظ جداً

يقظ

ليس يقظاً

ليس يقظاً على الإطلاق .

يحتمل أن تكون مقاييس التقدير الرقمية أسهل الأنواع من حيث وضعها واستخدامها وتعطينا أرقاماً يمكن أن نحللها تحليلًا إحصائيًا ، مباشرة . ويمكن أن تحول مقاييس التقدير التصنيفية إلى أرقام بسهولة وذلك بوضع رقم على كل فئة مثلاً في المثال السابق نضع الرقم ٣ بجوار يقظ جداً ، ويليه ٢ ، ١ ، صفر على الترتيب . وقد يكون من الأفضل أن يتوافق في المقياس الوصف اللغوي والأرقام معاً .

وفي مقاييس التقدير اللفظية نجد خطوطاً ترتبط بعبارات وصفية فعنصر اليقظة الذي عرضنا له يبدو في الصورة اللفظية التالية :

| | | | |
|----------|-----|-----------|-----------------------|
| | | | |
| يقظ جداً | يقظ | ليس يقظاً | ليس يقظاً على الإطلاق |

وميزة المقياس اللفظي أنه يوضح للملاحظ صفة الاستمرارية للتغير الذي يصوره وهي توحي بأن المسافات متساوية وهي واضحة ويسهل فهمها واستخدامها .

٤ — سلم الترتيب ويستخدم مع أشخاص يرتبط بعضهم ببعض لأنهم يكونون جماعة واحدة . ويقدر الواحد منهم بمقارنته بالآخرين ، ويرتب الحكم الأسماء في نظام تصاعدي أو تنازلي بالنسبة لصفة معينة . ويطلب إلى الحكم عادة أن يختار الأفراد المتفوقين في هذه الصفة . والمنخفضين فيها ، والمتوسطين ثم يضع الآخرين في علاقاتهم بين هؤلاء .

عيوب مقاييس التقدير المتدرجة :

ينبغي أن يسأل الباحث نفسه قبل استخدامه هذا النوع من المقاييس : هل هناك طريقة أفضل لقياس هذه المتغيرات ؟ وإذا كانت الإجابة نعم فليستخدمها الباحث ، أما إذا كانت الإجابة بالنفي ، فلا بد للباحث من أن يدرس خصائص مقاييس التقدير الجيدة ، وأن يعمل بعناية ودقة وأن يمحس النتائج التي يحصل عليها تجريبياً وبالتحليل الإحصائي السليم .

وأهم العيوب ما يأتي :

١ — تأثير الهالة : halo effect

وهو ميل المقدر إلى تقدير الموضوع باستمرار في اتجاه الانطباع العام الذي لديه عن الموضوع ومن أمثلة هذا التأثير في حياتنا العامة ما يأتي : الاعتقاد بأن شخصاً ذكياً لأنه يوافقنا في الرأي . أي أننا عند تقدير الأفراد على مقاييس التقدير هناك ميل إلى أن يتأثر تقدير عدد من الخصائص بتقدير خاصية معينة .

٢ — خطأ القسوة والتشدد وخطأ التساهل :

هناك أشخاص يميلون بصفة عامة إلى تقدير جميع الأفراد تقديرأ منخفضاً على جميع الخصائص فهناك مقدرون قساة ومن أمثلتهم ذلك الذي

يقول : « لا يحصل تلبذ عندى على درجة امتياز ، وعكس هذا خطأ التساهل وهو الميل إلى تقدير الطلاب تقديراً عالياً جداً ، ونحو الأستاذ أو المدرس الذى يحب كل إنسان وينعكس هذا الحب فى التقديرات . ويمكن تصحيح هذا بتحويل التقديرات إلى درجات معيارية .

٣ - خطأ النزعة المركزية :

الميل العام لتجنب كل الأحكام المتطرفة . ووضع التقديرات فى الوسط ويظهر هذا خاصة حين يحمل المقدمون النواحي التى يقدرونها .

٤ - أخطاء التعريف :

يتم الحكم على الشخصية على أساس أسماء السمات ، ولكن الناس لا يستخدمون نفس الألفاظ ، وحتى عندما يستخدم شخصان نفس الصفات الوصفية ، فقد يختلفا فى فهم معناها . فالعصية قد تعنى باللسبة لمقدر ظاهرة جسمية تشتمل على الارتعاش والتعلم إلخ بينما تعنى عند آخر حالة مزاجية كالإكتئاب والقلق ومهولة الانفعال . ويمكن علاج هذا الخطأ بتعريف السمات تعريفاً واضحاً حتى يفهمها جميع الحكماء بوضوح وعلى نفس النحو ويمكن تحقيق هذا بشرح اللفظ وإيراد مترادفات له وأمثلة سلوكية موضحة .

الشخصية كاستجابة :

لقد أشرنا إلى أن عالم النفس يبدأ فى فهم الشخصية باعتبارها شيئاً اجتماعياً له قيمته عند الآخرين ، إلا أنه ينتقل إلى الإهتمام بالاستجابات التى أدت إلى تحديد هذه القيمة . والمدرّك لا ينشأ ولا يتكون دون دلائل cues ومتى وضع الشخص موضع الملاحظة ، فإنه يمكن جمع معلومات وبيانات عنه ، وهذه البيانات والمعلومات تثير عنده وعياً

وإدراكاً لخصائص وسمات معينة . ومصدر هذه البيانات التي تتخذ أساساً للأحكام والتقديرات : الإيماءات والكلمات وتعبيرات الوجه ، والنشاط المنظم الذي يقوم به الفرد . ويرى كاتل ، أن التقدم في دراسة الشخصية يبدو مرتبطاً بالانتقال التدريجي من الإهتمام بالأحكام الكلية عن الصفات والخصائص إلى تحديد أكثر دقة لوحدات السلوك خلال الاستخبار وعن طريق التجارب .

تقديرات السلوك :

يميز كاتل بين تقديرات السلوك وتقدير الصفات وهو يفضل الأولى على الثانية ويلاحظ أن القيام بهذه التقديرات على أية حال عمل مليء بالمشقة والصعوبة وينبغي أن يراعى فيه ما يأتي :

١ — أن يعرف السلوك بدقة وعلى هذا فلا يطلب من الحكم أن يقدروا الألفة وحسن المعاشرة Sociability عند الشخص بل يقدروا كم مرة يتكلم الشخص مع زملائه العمال تلقائياً دون حاجة عملية لذلك ؟ وهل يتكلم مع الأعراب بادنأ في الكلام ؟ وهكذا .

٢ — أن يدرب المقيدين على ملاحظة هذه الوحدات من السلوك . وكثيراً ما يكون : هناك تزايد ملحوظ في الثبات بعد أن يمارس المقدر هذه العملية .

وينبغي أن نلاحظ أن تقديرات السلوك تواجه صعوبات خاصة بها . مثلاً قد لا يتحدث الشاب مع زملائه من العمال لأن مكان العمل شديد الصخب والضوضاء مع أن هذا الإهتمام موجود لديه ، ولكن الفرص غير متاحة لإظهار هذا السلوك لزملائه ، ولهذا ينبغي استخدام عدد من مقاييس تقدير السلوك كل منها يدور حول نقط من السلوك أو سمة نهم بها

لكي نجنب المؤثرات الدخيلة كالتأثير المتوضاء في المثال الذي عرضناه .

العينات الزمنية Time Sampling :

ونجد امتداداً لنفس الفكرة في اختيار عينة من السلوك الملاحظ في فترات زمنية معينة . ولقد استخدمت هذه الطريقة على الأخص مع الأطفال الصغار الذي يعتبر التقرير اللفظي بالنسبة لهم غير مرض ، ويحتمل أن يحدث سلوكهم ذو الدلالة أثناء تفاعلهم مع زملائهم في اللعب وغير ذلك من النشاطات التي تسهل ملاحظتها . ولقد أدى هذا إلى دراسات لمس الأصابع، والبراك والتنافس ، والاحباط وما يشابه ذلك من أنماط سلوكية . ولقد بالغ باركر Roger Barker في استخدام هذا المنهج وذلك بتتبعه لطفل معين خلال اليوم كله ، مختاراً معينة كل تفاعلات الطفل مع الأشخاص المهمين والأدوار الاجتماعية الهامة .

ولقد اهتمت كثير من الدراسات التي استخدمت العينات الزمنية بإحصاء شذرات سلوكية دون أن يكون لها دلالة ، ولم تسفر عن نتائج لها أهمية أو مغزى ولقد تجنب باركر ورايت Barker & Wright عام ١٩٥٤ هذا النقد وركزا على ما يعتبر وحدات سلوكية يمكن التعرف عليها وتتجه نحو هدف معين وهذه الوحدة أسماها behavior episodes وعلى هذا حين يرى طفل سلكاً ملقى وماتفاً حول قطعة من الخشب ملقاة في فناء مهمل ، ثم يعمل على تخليصها من قطعة الخشب ليعمل منها « نيلة » يستخدمها في صيد الطيور . فإن هذا يعتبر وحدة سلوكية

• behavior episode

اختبارات المواقف :

أن مقاييس تقدير السلوك ، والعينات الزمنية ما هي إلا محاولة للحصول على مواد ذات دلالة ومعنى عن الشخص في البيئة العادية . وهناك طريقة أخرى هي التوصل إلى مواقف اختبارية أو عملية وجعل المواقف جزءاً من مواقف الحياة . ومن أمثلة ذلك اختبارات المواقف وقد لجأ إلى استخدامها مكتب الخدمات الاستراتيجية في الولايات المتحدة من بين الوسائل التي حاول الكشف بها عن شخصيات الرجال والنساء الذي جندهم هذا المكتب وليتأكد من صلاحيتهم في فروع الخدمة العسكرية الخاصة بقيادة مجموعة مقاومة ، والتخريب ، والعملاء السريين . وغير ذلك ولتأخذ مثالا بوضع هذا النوع .

يتلخص الاختبار في إقامة بناء من مواد خشبية بسيطة بقصد اختبار قدرة الشخص على توجيه اثنين من المساعدين في هذا العمل . ولم يكن الاختبار في الواقع اختباراً في البناء وإنما لقياس القدرة على القيادة ، والثبات الانفعالي ، والقدرة على تحمل الاحباط لأن هذين المساعدين كانا من علماء النفس ، وكان العمل الذي كلف به أحدهما دون أن يعرف المختبر ، أن يكون سلوكه سالياً — كسولاً ، بل وأن يكون عقبة تعرقل العمل . أما الآخر فعليه أن يكون عدوانياً ، وأن يقدم مقترحات سيئة وأن يعبر عن عدم رضاه وينتقد .

استخبارات الشخصية

لاستخبارات الشخصية ثلاث ميزات هامة أدت إلى الاكثار من استخدامها فهي أولاً توفر الجهد والوقت وهي موضوعية وقد أمكن بواسطتها أن تختبر عدداً كبيراً من الأشخاص وذلك بأن نطلب إليهم

أن يجيبوا على عدد من الأسئلة المطبوعة بعمل علامة على الإجابة التي يرغبون فيها . ولهذا تعتبر الاختبارات قليلة التكاليف في تطبيقها . كما أن موضوعيتها تسهل تصحيحها دون جهد كبير . ونظراً لبساطة تصحيح الاختبار وسهولة تفسير التقديرات التي يحصل عليها الأفراد فإنه يصبح في الامكان تدريب المعلمين ومن في مسنواهم على تطبيقها وتفسيرها . ولكن هذه الزية تتضمن في ذاتها عيباً وهو أن هذه التفسيرات البسيطة قد تكون غير صادقة . ومعنى هذا أن سوء استعمال مثل هذه الاختبارات قد ينشأ عن سطحية التفسيرات التي تصدر عن غير الاختصاصيين .

ولقد لقيت موضوعية هذا النوع من الاختبارات عند عدد كبير من علماء النفس قبولاً وذلك لرغبتهم في التخلص من الصعوبات التي تشتمل عليها الطرق الذاتية في قياس الشخصية . ولما كان الاختبار يتطلب إجابة موضوعية بسيطة فمن الممكن تصحيحه دون أى خطأ من جانب المختبر ، ولا حاجة إلى البحث عن بيانات عن مدى اتفاق المختبرين أو الملاحظين ، وفضلاً عن ذلك توفر مثل هذه الاختبارات وقتاً لأنها تمكننا من الحصول على عينة عن نواحي متعددة من الشخصية والسلوك ، فمن الممكن أن نسأل الشخص فيها عن صحته وبيئته وعلاقته بنيره واتجاهاته نحوهم وفكرته عن نفسه وما يساوره من قلق ... إلخ . ويكون اتساق الاستجابات في مثل هذا الاختبار عادة كبيراً وإن كان من المحتمل أن يكون الشخص كاذباً في إجابته لأنه يتذكر إجابته عن الأسئلة السابقة أو لرغبته في أن يكون ثابتاً فيها . يضاف إلى هذا أن صدق هذه الاختبارات مشكوك فيه أى أن هناك شكاً في أن معظمها يقيس في الواقع ما وضع لقياسه بدرجة كافية .

وينيل معظم هذه الاختبارات إلى قياس صفات الشخص السلوكية الظاهرة ولكن هذا لا يزودنا بفهم لدافعية السلوك وأساسه . ويضاف إلى هذا أن من الممكن أن يحصل شخصان على نفس الدرجة في الاختبار مع أنهما مختلفان فالدرجتان الكليتان قد تنتجان عن نموذجين مختلفين للإجابة . مثلاً في اختبار معين قد يجيب (مصطفى) بنعم عن عبارات ٢ : ٤ ، ٧ ، ٥ بينما يجيب (رأفت) بنعم عن العبارات ١ ، ٣ ، ٦ ، ٨ ، وبنتيجة أن كلا منهما يحصل على درجة مقدارها ٤ ، رغم اختلافهما الواضح واستخدام التقديرات الكلية كثيراً ما يخفى النماذج المتميزة .

وثمة عدد من العيوب يتصل بطريقة صياغة اختبارات الشخصية نظراً من جهة الشخص الذي يجيب عنها . وكل عيب من هذه العيوب ينقص من صدق هذه الوسيلة ولذلك سنوجز الكلام عنها :

١ — شفافية السؤال : هذه الشفافية تسهل على الشخص أن يعرف ما يهدف إليه المتنحن ويدرك الشخص الإجابة الحسنة من الرديئة ، وهكذا يستطيع أن يبرز الصورة التي يرغب في إبرازها عن شخصيته فإذا كان راغباً في وظيفة أو عمل أجاب الإجابات الحسنة ، وإذا كان متعارضاً ليتجنب الخدمة العسكرية أجاب عن الاختبار بحيث يبدو مريضاً .

٢ — الاعتمادات على معرفة الشخص لنفسه : إذا جهل الفرد نفسه أو كون رأياً غير صحيح عن نفسه أو عمله فإن إجاباته عن الأسئلة لا تقيس شخصيته قياساً صادقاً .

٣ — الاختيار الاضطراري للاستجابة : يجد الفرد أن عليه في معظم

هذه الاستخبارات أن يجيب على أسئلتها بنعم أو لا أو لا أعرف . أو أن عليه أن يختار إجابة من بين مجموعة الاجابات الثابتة ، ومن السهل أن يرتبك الأشخاص في مثل هذه المواقف وأن يضيقوا بها ذرعاً .

٤ — تطلبها درجة من الثقافة والتعليم : كثيراً ما يفشل الأفراد في الاجابة عن أسئلة الاختبارات لعجزهم عن فهم كلماتها .

واستخدام مثل هذه الاختبارات مفيد حين تكثر أعداد المختبرين ويقل عدد الخبراء النفسيين كما يحدث أحياناً في الجيش ، وهي وسيلة قليلة التكاليف لاختبار من يحتاجون إلى عناية فردية بين آلاف الجنود مثلاً ، وليس من شك في أن انخفاض صدق الاختبار سوف يؤدي إلى اختيار عدد من الناس يظهر من إجاباتهم أنهم مضطربون نفسياً مثلاً بينما هم أسوياء ، وسوف تترك عدداً آخر لأن إجاباتهم سوية بينما هم شواذ ، ولكن مثل هذا الخطأ يمكن التجاوز عنه نظراً لأن هذه الاختبارات اقتصادية ونظراً لكثرة أعداد المختبرين ، على أن علماء النفس الكلينيين لا يجذبون استخدام هذه الاستخبارات وحدها إذ يرون ضرورة استخدام المقابلة الشخصية وغيرها من وسائل القياس .

ويمكن تقسيم الاستخبارات الشخصية إلى مجموعتين :

١ — اختبارات تتناول الاضطرابات النفسية أو مدى توافق الفرد مع بيئته ويقال أن الشخص ساء التوافق إذا كان سلوكه يقلقه إقلاقاً شديداً ، أو يقلق من حوله على هذا النحو العنيف .

ومن أمثلتها مقياس كورمل الشخصية ، وقائمة أيزنك الشخصية .

٢ — اختبارات تتناول السمات الاجتماعية أي السلوك الذي يميز

الفرد في تفاعله مع الآخرين وكثيراً ما يشار إلى هذه السمات باعتبارها المكون القناعي للشخصية أو ذلك الجانب الذي يبدو للآخرين في المجتمع وتعتبر المقاييس التي تستهدف قياس السمات الاجتماعية مقاييس تتناول الشخصية السوية ومن أمثلتها .

مقياس التفضيل الشخصي . قائمة الشخصية والبروفيل الشخصي .

قائمة أبرزك للشخصية :

١ — تتكون من صورتين متكافئتين الصورة أ والصورة ب مما يجعل في الامكان إعادة تطبيق الاختبار بعد معالجة تجريبية .

٢ — يحتوي الاختبار على مقياس للكذب يمكن أن يستخدم للتخاص من الأشخاص الذين لديهم استعداد لاختيار الاجابات المستحسنة اجتماعية .

٣ — تقيس الانبساط والانطواء ، ويمكن النظر إلى هذين النمطين على أنهما طرفان لمتغير مستمر واحد يمكن أن يقترب من أى منهما الأشخاص الحقيقيون بدرجة كبيرة أو صغيرة ، والانبساط مشابه لما قدمه لنا كارل يونج وكذلك الانطواء .

٤ — تقيس العصا ، فكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك دالا على العصاية .

تطبيق الاختبار :

يوجد على الاختبار المطبوع تعليمات للمتعلين يجب أن تقرأ بصوت عال عند تطبيق الاختبار جميعاً . يقرأ الفرد هذه التعليمات قراءة صامتة عند تطبيقه تطبيقاً فردياً ولا ينبغي بأي حال تغيير التعليمات وعدم جمع

الاختبار يجب التأكد من أن الفرد أجاب عن كل سؤال فيه : ولا يجوز تفسير الأسئلة أو إعادة صياغتها أو تقديم النصح للمختبر .

التصحیح

تعطى درجة لكل إجابة تتطابق مع ما يأتى :

المفتاح للصورتين (١ ، ب)

مقياس الكذب (ك) : ٦ نعم ١٢ لا ١٨ لا ٢٤ نعم ٣٠ لا
٣٦ نعم ٤٢ لا ٤٨ لا ٥٤ لا

الانبطاط (م) : ١ نعم ٣ نعم ٥ لا ٨ نعم ١٠ نعم
١٢ نعم ١٥ لا ١٧ نعم ٢٠ لا ٢٢ نعم
٢٥ نعم ٢٧ نعم ٢٩ لا ٣٢ لا ٣٤ لا
٣٧ لا ٣٩ نعم ٤١ لا ٤٤ نعم ٤٦ نعم
٤٩ نعم ٥١ لا ٥٣ نعم ٥٦ نعم

العصاينة (ع) : ٢ نعم ٤ نعم ٧ نعم ٩ نعم ١١ نعم
١٤ نعم ١٦ نعم ١٩ نعم ٢١ نعم ٢٣ نعم
٢٦ نعم ٢٨ نعم ٣١ نعم ٣٣ نعم ٣٥ نعم
٣٨ نعم ٤٠ نعم ٤٣ نعم ٤٥ نعم ٤٧ نعم
٥٠ نعم ٥٢ نعم ٥٥ نعم ٥٧ نعم

(ب) تتألف هذه العينة من ٨٠ من حملة المؤدلات الفنية الصناعية المتوسطة . ومتوسط أعمار أفرادها ٢٣٫٧٤ سنة بانحراف معيارى مقداره

٢٠٢ وفيما يلي الدرجات الخام المستقاة من هذه العينة وقد طبق الصورة ١ والصورة ب من قائمة إيزنك للشخصية على أفراد هذه العينة الذين تقدموا لشغل وظيفة كهربائيين لشركة الملاحة البحرية .

والجدول التالي يبين الدرجات الخام الكلية ومقابلاتها المتوية الدرجة م ، ع ، ك .

جدول (١٢٥١)

جدول يبين الدرجات الخام ومقابلاتها المئوية لعينة من حملة
الدبومات المتوسطة الصناعية

| الدرجة الخام | المقابل المئوي | | | الدرجة الخام | المقابل المئوي | | |
|-----------------|----------------|----|----|-----------------|----------------|----|---|
| | م | ع | ك | | م | ع | ك |
| ٤ | | ١ | | ٢٣ | ٥٤ | ٧٩ | |
| ٥ | | ٢ | ١ | ٢٤ | ٧١ | ٨٥ | |
| ٦ | | ٣ | ٢ | ٢٥ | ٨٠ | ٨٨ | |
| ٧ | | ٤ | ٣ | ٢٦ | ٨٣ | ٩٠ | |
| ٨ | | ٥ | ١٠ | ٢٧ | ٨٦ | ٩٤ | |
| ٩ | | ٩ | ١٨ | ٢٨ | ٩٣ | ٩٥ | |
| ١٠ | | ١٥ | ٢٠ | ٢٩ | ٩٥ | ٩٦ | |
| ١١ | | ١٨ | ٢٩ | ٣٠ | ٩٧ | ٩٧ | |
| ١٢ | | ٢٦ | ٣٨ | ٣١ | ٩٨ | ٩٨ | |
| ١٣ | | ٣٣ | ٦١ | ٣٢ | ٩٩ | ٩٨ | |
| ١٤ | ١ | ٤٥ | ٧١ | ٣٣ | | ٩٩ | |
| ١٥ | ٣ | ٥٠ | ٨٤ | ٣٩ | | ٩٩ | |
| ١٦ | ٧ | ٦١ | ٩٢ | | | | |
| ١٧ | ٩ | ٦٣ | ٩٦ | | | | |
| ١٨ | ٢٤ | ٦٥ | ٩٩ | | | | |
| ١٩ | ١٩ | ٦٩ | | | | | |
| ٢٠ | ٢٦ | ٧٣ | | | | | |
| ٢١ | ٣٩ | ٧٦ | | | | | |
| ٢٢ | ٤٥ | ٦٩ | | | | | |

التجربة الحادية والعشرون

الغرض من التجربة :

- (أ) أن تتاح للطالب خبرة بالمقاييس التي تقيس توافق الشخصية .
 - (ب) أن يقوم بتصحيح الاختبار بنفسه :
 - (ج) أن يحسب معامل الارتباط بين نتائج مجموعته على الصورة (أ) والصورة (ب) في المتغيرين الأساسيين الذين يقيسهما الاختبار وهما (ع) (م) .
 - (د) أن يستخرج الفرد درجته المعيارية مستخدماً المعايير المناسبة ويفسر هذه النتيجة .
- الطريقة : يتم تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير نتائجه في ضوء ما هو وارد في كراسة تعليمات الاختبار .

مقياس التفضيل الشخصي :

هذا الاختبار أعد صورته العربية جابر عبد الحميد ووضعه في الأصل : لن ادواردز ، ويزود الباحث بتقدير سريع ومريح لعدد من متغيرات الشخصية السوية مستقل كل منها عن الآخر نسبياً . وتهدف عناصر الاختبار إلى تقدير عدد من الحاجات النفسية التي حددها موري وزملاؤه الباحثون ، وأطلق على هذه الحاجات الألفاظ التي استخدمها موري وهي :

١ — التحصيل Achievement : أن ينجز الفرد الأعمال ذات الأهمية ، وأن يبذل أقصى جهد فيما يقوم به من عمل ، وأن يقدر على عمل الأشياء على نحو أفضل من الآخرين :

- ٢ — الخضوع Deference : أن يخضع لقيادة الآخرين ويفضّل أحكامهم ومقتراحاتهم .
- ٣ — النظام Order : أن يرتب الفرد عمله وحياته الشخصية .
- ٤ — الاستعراض Exhibition : أن يتكلم ببراعة ليحدث أثراً حسناً عند الآخرين وليكون مركز انتباههم .
- ٥ — الاستقلال Autonomy : أن يعمل دون اعتبار لآراء الآخرين .
- ٦ — التواء Affiliation : أن يكون صداقات قوية كثيرة وأن يشارك الآخرين في الخبرة .
- ٧ — تأمل الذات Intraception : أن يلاحظ سلوكه وبحلله كما يلاحظ سلوك الآخرين وبحلله .
- ٨ — المعاونة Sucorance : أن يحصل على تشجيع الآخرين ومشاركتهم الوجدانية عندما يتعرض لأكثاب أو إيذاء .
- ٩ — السيطرة Dominance : أن يقود ويتخذ القرارات ويؤثر في الآخرين ويوجههم .
- ١٠ — لوم الذات Abasement : أن يتقبل اللوم عندما تسوء الأمور ، وأن يشعر بالآثم عندما يخطئ .
- ١١ — العطف Nurturance : أن يكرم الآخرين عندما يقومون في مشكلة ويشاركهم وجدانياً .
- ١٢ — التغيير Change : أن يبحث عن خبرات جديدة ومعارف جديدة .
- ١٣ — التحمل Endurance : أن يستمر في العمل حتى ينجزه ويتمه .
- ١٤ — الجنسية العنصرية Hetrosexuality : أن يميل إلى أفراد الجنس الآخر وأن يهتم بموضوع الجنس .
- ١٥ — العدوان Aggression : أن يظهر الغضب وينتقد الآخرين علناً .

ويزودنا الاختبار بدرجة تدل على اتساق الاختبار، وثبات البروفيل. ولقد عمد ادواردز واضع الاختبار إلى انقاص تأثير الاستحسان الاجتماعي في الإجابة وذلك بوضع عبارتين في كل عنصر من عناصر الاختبار متساويتين من حيث الاستحسان، وبحيث يكون اختيار أحدهما دون الأخرى ناتجاً عن صدقها في التعبير عن الشخصية وليس لاستحسانها.

وتتكون الأداة من ٢١٠ زوجاً من العبارات على المفحوص أن يختار عبارة من كل زوج لأنها تنطبق على شخصيته أكثر من الأخرى. وتهدف الأداة إلى تقدير القوة النسبية للخمسة عشرة متغيراً.

وهناك من الأدلة ما يدعم صدق الاختبار فقد حسب معامل الارتباط بين تقدير الذات وتقدير الزملاء في المتغيرات التي يقيسها الاختبار كما حسب الارتباط بين متغيرات هذا المقياس والمتغيرات التي تقيسها مقاييس متصلة به نظرياً كمقياس القلق وتشير هذه الدراسات إلى أن صدق الاختبار لا بأس به وثبات الاختبار لا بأس به فقد حسب بطريقة إعادة الاختبار على ٨٩ طالباً من طلاب الجامعة فتراوح بين ٠.٧٤ و ٠.٨٨. أما عن ثبات الاختبار في العربية فقد تبين أنه يتراوح بين ٠.٣٤ و ٠.٧٧. محسوباً بطريقة التنصيف للمتغيرات الخمسة عشر.

وقد استخدم المؤلف هذه الأداة في دراسة مقارنة بين مدرسي المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية ونظرائهم من الأمريكيين وظهر من المقارنة بعض الفروق في الحاجات النمسية توقعها الباحث لاختلاف في الثقافتين. كما درس أربع مجموعات من طلاب وطالبات دار المعلمين ببغداد، ومعلمي ومعلمات المدارس الابتدائية ممن أمضوا فترة كبيرة في التعليم الابتدائي فلاحظ أن الفروق الموجودة في الحاجات النفسية والتي جددت بين الطلاب

والطالبات قد تناقصت بعد مضي فترة من الخدمة في نفس المهنة مما قد يدل على تأثير المهنة في تشكيل الحاجات النفسية .

ويمكن أن يفيد هذا الاختبار في التوجيه العلمي والمهني لطلاب الجامعة، إذ من الممكن مناقشة القوة النفسية لهذه المتغيرات وذلك بترتيب درجات الفرد فيها . وبمقارنة درجاته بدرجات عينة من جنسه باستخدام المئويات. إذ يؤدي مثل هذا الإجراء إلى التقليل من اتخاذ الطالب موقفاً دفاعياً ، ويسر اندماجه في مناقشة مثمرة للأهداف التعليمية والمهنية المختلفة .

والاختبار له ورقة إجابة منفصلة ، وطريقة التصحيح ويمكن النثبت من ثبات الإجابة واستبعاد غير المتسقين في إجاباتهم .

جدول (١٢ر٢) معايير متنوعة لقياس الانقباض الشخصي المدرسي المرحلة الثانوية في مصر (٢٠٠٠ = ن)

| الدرجة | التحمل | التغير | العطف | لوم الذات | السيطرة | المعاضدة | التأمل | التواد | الاستقلال | الامتراض | النظام | الخضوع | التدجيل | الدرجة |
|--------|--------|--------|-------|-----------|---------|----------|--------|--------|-----------|----------|--------|--------|---------|--------|
| ٢٨ | ٩٩ | | ٩٩ | | ٩٩ | | ٩٩ | | ٩٩ | | ٩٩ | | ٩٩ | ٢٨ |
| ٢٧ | ٩٨ | ٩٩ | ٩٨ | | ٩٨ | | ٩٩ | | ٩٩ | | ٩٩ | | ٩٩ | ٢٧ |
| ٢٦ | ٩٧ | | ٩٩ | | ٩٨ | | ٩٩ | | ٩٨ | | ٩٩ | | ٩٩ | ٢٦ |
| ٢٥ | ٩٣ | | ٩٧ | | ٩٦ | | ٩٩ | | ٩٨ | | ٩٩ | | ٩٨ | ٢٥ |
| ٢٤ | ٩٠ | | ٩٥ | ٩٩ | ٩١ | | ٩٨ | ٩٩ | | | ٩٨ | | ٩٧ | ٢٤ |
| ٢٣ | ٨٢ | ٩٧ | ٩٣ | ٩٨ | ٨٧ | | ٩٧ | ٩٨ | ٩٧ | | ٩٧ | | ٩٤ | ٢٣ |
| ٢٢ | ٧٢ | ٩٦ | ٩٠ | ٩٧ | ٨١ | ٩٩ | ٩٦ | ٩٧ | | | ٩٥ | | ٨٨ | ٢٢ |
| ٢١ | ٦٩ | ٩٢ | ٨٥ | ٩٥ | ٧٥ | ٩٨ | ٩٥ | ٩٤ | ٩٦ | | ٩١ | | ٨٣ | ٢١ |
| ٢٠ | ٦٢ | ٨٦ | ٧٨ | ٩٣ | ٦٨ | ٩٧ | ٩١ | ٩١ | ٩٥ | ٩٩ | ٨٨ | ٩٩ | ٧٥ | ٢٠ |
| ١٩ | ٥٨ | ٨٥ | ٦٩ | ٨٩ | ٥٨ | ٩٦ | ٨٦ | ٨٧ | ٩٢ | ٩٨ | ٨٠ | ٩٥ | ٦٨ | ١٩ |
| ١٨ | ٥١ | ٧٦ | ٥٨ | ٨٦ | ٥٠ | ٩٣ | ٨٠ | ٧٨ | ٨٨ | ٩١ | ٧٥ | ٩١ | ٥٩ | ١٨ |

جدول (١٢٣) معايير مشوية لقياس التفضيل الشخصي للدرجات المرحلة الثانوية في مصر (ن = ٢٠٠)

| الدرجة | العدوان | الجنس | التحمل | التغير | العب | لوم الذات | السيطرة | المعاضدة | التأمل | النواد | الاستقلال | الاستعراض | النظام | الخضوع | التحصيل | الدرجة |
|--------|---------|-------|--------|--------|------|-----------|---------|----------|--------|--------|-----------|-----------|--------|--------|---------|--------|
| ٢٨ | | | ٩٩ | | ٩٩ | | | | | | | | ٩٩ | | | ٢٨ |
| ٢٧ | | | | | ٩٨ | | | | | | | | | | | ٢٧ |
| ٢٦ | | | ٩٨ | | ٩٦ | | ٩٩ | | ٩٩ | ٩٩ | | | ٩٨ | | | ٢٦ |
| ٢٥ | | | ٩٨ | | ٩٦ | | | | | | | | | | | ٢٥ |
| ٢٤ | | | ٩٧ | ٩٩ | ٩٢ | ٩٩ | ٩٨ | ٩٩ | ٩٨ | | ٩٩ | | ٩٧ | | ٩٩ | ٢٤ |
| ٢٣ | ٩٩ | ٩٩ | ٩٤ | | ٩٠ | ٩٨ | ٩٦ | | ٩٤ | ٩٨ | | ٩٩ | ٩٦ | | ٩٩ | ٢٣ |
| ٢٢ | | | ٨٧ | ٩٨ | ٨٥ | ٩٧ | ٩٥ | | ٩٤ | ٩٨ | | | ٩٦ | | ٩٧ | ٢٢ |
| ٢١ | ٩٨ | ٩٨ | ٨٢ | ٩٧ | ٧٦ | ٩٣ | ٩٠ | ٩٨ | ٨٨ | ٩٧ | ٩٨ | | ٩٥ | | ٩٦ | ٢١ |
| ٢٠ | ٩٧ | ٩٧ | ٧٤ | ٩١ | ٦٣ | ٩٢ | ٨٦ | ٩٧ | ٨٤ | ٩٥ | ٩٧ | | ٨٩ | ٩٩ | ٩٢ | ٢٠ |
| ١٩ | ٩٥ | ٩٦ | ٦٥ | ٨٧ | ٥٤ | ٨٨ | ٨٢ | ٩٦ | ٧٧ | ٩٠ | ٩٦ | ٩٩ | ٨٦ | ٩٨ | ٨٨ | ١٩ |
| ١٨ | ٨٩ | ٩٥ | ٥٨ | ٧٧ | ٤٥ | ٨٢ | ٧٧ | ٩٠ | ٧٣ | ٨٥ | ٩٥ | ٩٨ | ٨٣ | ٩٧ | ٧٩ | ١٨ |
| ١٧ | ٨٢ | ٩٤ | ٥٠ | ٦٧ | ٢٥ | ٧٨ | ٦٦ | ٨٨ | ٦٥ | ٧٨ | ٩٤ | ٩٧ | ٧٣ | ٩٤ | ٦٨ | ١٧ |

Handwritten musical notation on ten staves, featuring various notes, rests, and bar lines. The notation is written in a cursive, handwritten style.

التجربة الثانية والعشرون

على الطالب أن يجيب عن هذا الاختبار ويصححه ويفسر نتائج
ويفحص ثباته وصدقه ويقارن نتائج مجموعته بـ نتائج غيرها من المجموعات
التي تتوافر بياناتها في معمل علم النفس .

قائمة الشخصية

الخصائص العامة للمقياس :

قائمة الشخصية هذه وضعها في الأصل ل . ف جوردن
Leonard V. Gordon بعنوان Gordon Personal Inventory وقام
باعتبارها وإعدادها فؤاد أبو حطب جابر عبد الحميد . وهو تعطي قياساً
سريعاً وملائماً لأربع سمات من سمات الشخصية لها أهميتها في توافق
الأشخاص الأسوياء في المواقف الاجتماعية والتربوية والصناعية ، وهذه
السمات هي :

(أ) الحرص (ب) التفكير الأصيل (ج) العلاقات الشخصية .
(د) الحيوية . ويمكن أن تستخدم هذه القائمة في المدارس الثانوية
وفي الكليات والمعاهد العليا ومع جماعات الراشدين في المجال الصناعي
وغيره من المجالات .

والمعالم الأساسية لهذه القائمة تحصله دراسات كثيرة استخدمت
منهج التحليل العنقودي . كما أنها تستخدم طريقة الاختيار الإحصائي ،
وقد تطورت الصورة النهائية للقائمة التي ظهرت في عام ١٩٦٣ من عديد
من التخليلات العملية المبكرة ومن تجارب استطلاعية كثيرة ، ومن
تعديلات متكررة أدخلت على المحتوى .

وتتكون القائمة من ٢٠ مجموعة من العبارات الوصفية ، وتشتمل كل مجموعة منها على أربع عبارات (ولذلك سميت رباعية) وتمثل كل رباعية سمة من سمات الشخصية الأربع ا ، ب ، ج ، د حيث يدل الرمز (ا) على سمة الحرص ، والرمز (ب) على سمة التفكير الأصيل ، والرمز (ج) على سمة العلاقات الشخصية ، والرمز (د) على سمة الحيوية . كما احتوت كل رباعية على عبارتين أو مفردتين يعتبرهما الأشخاص العاديون متساويين في قيمة التفضيل التالي ، وعبارتين أو مفردتين يعتبرونهما متساويين في قيمة التفضيل المنخفض .

والمطلوب من المفحوص أن يضع علامة (x) أمام عبارة واحدة من العبارات الوصفية في كل رباعية باعتبارها تنطبق عليه أكثر من غيرها من الصفات الثلاث الأخرى . كما يضع نفس العلامة (x) أمام عبارة واحدة أخرى في نفس الرباعية باعتبارها تنطبق عليه أقل من العبارتين الأخرين . وعلى ذلك فإن أسلوب الاختيار الإجباري يجعل الأفراد يرتبون السمات الأربع التي تقيسها القائمة . فالمفحوص لا يستطيع أن يستجيب استجابات قبول للعبارات الأربع - في كل رباعية - كما يحدث في وسائل التقرير الذاتي العادية . ومن المعتقد أن هذا الأسلوب أقل تعرضا للتشويه من الاستجابات التقليدية حين يسعى المفحوص لكي يعطي انطباعا جيدا عن ذاته .

ولهذه القائمة عدة مميزات كسهولة التطبيق والتصحيح والتفسير . ويمكن تطبيقها ذاتيا . وفي المساحة يمكن للمفحوص أن ينتهي من الاستجابات لها في فترة من ١٠ دقائق إلى ١٥ دقيقة ، ويمكن الحصول على درجة المفحوص في كل سمة بسرعة باستخدام مفتاح التصحيح .

وفى هذه القائمة يمثل كل سمة من السمات الأربع ٢٠ عبارة أو عنصرا، وهذه العناصر العشرون تمثل مقياس تلك السمة . وتصحيح السمات تصحيحا مستقلا بحيث تعطى نقطة لكل علامة تظهر خلال مفتاح التصحيح المثقب . وبالطبع فان هذه الطريقة فى التصحيح تجعل أقصى درجة محتملة فى كل مقياس (أى بالنسبة لكل سمة من سمات الشخصية) مقدارها ٤٠ نقطة .

معنى الدرجات الأربع فى المقياس :

تفسر الدرجات المرتفعة والمنخفضة فى كل مقياس من المقاييس الأربعة فى قائمة الشخصية على النحو الآتى :

الحرص (١) Cautiousnes : يحصل على درجة عالية فى هذا المقياس الأفراد الذين على قدر كبير من الحرص والحذر ، أى أولئك الذين يتأملون الأمور قبل اتخاذ القرارات ، ولا يحبون اغتنام الفرص أو الإقدام على المغامرة . أما أولئك الذين يتميزون بالاندفاع والعمل عفواً الخاطر ، أو يتخذون قرارات سريعة . أو مفاجئة ، أو يستمتعون باغتنام الفرص وينشدون الاستمتاع فإنهم يحصلون على درجات منخفضة فى هذا المقياس .

التفكير الأصيل (ب) Original thinking : الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى هذا المقياس هم أولئك الذين يحبون حل المشكلات الصعبة ولديهم حب الاستطلاع للعقل ويستمتعون بالمسائل والمناقشات التى تستثير الأفكار، ويحبون التفكير فى الأفكار الجديدة . أما أولئك الذين لا يحبون حل المشكلات الصعبة أو المعقدة ولا يهتمون باكتساب

المعارف . ولا يحبون المسائل والمناقشات التي تستثير الذهن يحصلون على درجات منخفضة

العلاقات الشخصية (ج) Personal relations : الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا المقياس هم أولئك الذين لديهم ثقة كبيرة في الناس ، ويتميزون بالتسامح والصبر والفهم . أما الذين يحصلون على درجات منخفضة فتعوزهم الثقة في الناس ، ولديهم ميل لفقد الآخرين ، ويشعرون بالضيق والتوتر مما يفعله الغير .

الحيوية (د) Vigor : الدرجة المرتفعة في هذا المقياس تتميز الأشخاص الذين لديهم قدر كبير من الحيوية والنشاط والطاقة . والذين يحبون العمل ويتحركون بسرعة ، ولديهم قدرة على الإنجاز أكثر من الأشخاص العاديين أما الدرجة المنخفضة فترتبط بانخفاض مستوى الحيوية أو الطاقة وتدل على أن الشخص يفضل العمل بمعدل بطيء ، ولديه ميل للتعب السريع ويكون أقل من المتوسط في إنتاجه .

التجربة الثالثة والعشرون

- ١ - الإجابة عن البروفيل الشخصي ، وكذلك قائمة الشخصية .
- ٢ - تصحيح إجابته وتحويل درجاته إلى درجات معيارية .
- ٣ - المقارنة بين نتائج مجموعته ونتائج المجموعات الأخرى التي تتوافر بياناتها في معمل علم النفس .

البروفيل الشخصي

البروفيل الشخصي هو مقياس للشخصية وضعه في الأصل ل. ف.

جوردون Leonard V. Gordon بعنوان Gordon Personal Profile
وقام باقتباسه وإعداده جابر عبد الحميد ، وفؤاد أبو حطب .

ويزودنا هذا الاختبار بقياس لأربعة جوانب للشخصية لها أهميتها
في الأعمال اليومية بالنسبة للشخص أسمى وهي : (أ) السيطرة و (ب)
المسؤولية و (ج) الاتزان الانفعالي و (د) الاجتماعية . وهذه الجوانب
الأربع مستقلة نسبياً وهي سمات ذات أهمية سيكولوجية اتضحت أهميتها
في تحديد توافق الفرد وفاعليته في كثير من المواقف الاجتماعية والتربوية
والصناعية . والمقياس مناسب للاستخدام مع طلاب المدرسة الثانوية
والجامعة ومجمع جماعات الراشدين في مجال الصناعة وفي غيرها من
المجالات .

ويتكون البروفيل من ١٨ مجموعة من العبارات الوصفية تشمل كل
مجموعة على أربع عبارات وتمثل كل عبارة إحدى سمات الشخصية الأربع
A.R.E.S. جملتان من الأربعة تتشابهان من حيث أن لهما قيمة تفضيلية
عالية ، أى أن الأفراد العاديين يعتبرونهما متساويتين في الاشتباهية
الاجتماعية ، والجملتان الأخرتان متساويتان في القيمة التفضيلية
المنخفضة .

ويطلب من المفحوص أن يضع علامة على جملة من الجمل الأربع
باعتبارها تشبهه بأكبر درجة وعلى جملة أخرى باعتبارها تشبهه بأقل
درجة وبناء على ذلك فإن هذا الأسلوب من الاختيار الإجباري يتيح
للأفراد أن يرتبوا الجمل الأربعة في ثلاث رتب . وهم لا يستطيعون أن
يستجيبوا استجابة قبول لجميع العبارات كما يحدث في مقياس النقرير

الذاتي المألوفة ويترتب على هذا التنظيم أن البروفيل بالمقارنة بالاستخبارات التقليدية أقل قابلية للتشويه من قبل الأفراد الذين يحاولون أن يعطوا صورة طيبة عن أنفسهم .

والصفات الأساسية للبروفيل ناتجة من تطويره على أساس من التحليل العلى واستخدام أسلوب الاختيار الإجبارى . ولقد تطورت صورته النهائية نتيجة للتحليل العاملى ولنجربته واستخدامه المتكرر ولمراجعة محتواه .

والبروفيل له كفاءة عالية من حيث الوقت والمجهود المطلوب لتطبيقه وتصحيحه وهو فى الحقيقة ليس له وقت محدد للإجابة ويجب عنه الفرد دون حاجة إلى إرشادات وتوجيهات وفى العادة يستطيع المجيب أن يتم الإجابة عنه فى فترة من ٧ دقائق إلى ١٥ دقيقة .

والعناصر الثمانية عشر التى يتكون منها مقياس كل سمة تشكل أو تكون مقياس كل سمة . وتصحيح المقاييس الأربع تصحيحاً منفصلاً ، بنفس الطريقة التى سبق بيانها فى الاختبار السابق . وبانباغ هذا النظام من أنظمة التصحيح يكون أقصى تقدير ممكن على كل مقياس (سمة شخصية) ٣٦ نقطة .

معنى الدرجات الأربع فى المقياس :

تفسر الدرجات المرتفعة والمنخفضة على كل مقياس من مقاييس البروفيل الشخصى على النحو الآتى :

السيطرة (i) Ascandancy يحصل الأفراد المسيطرون لغوياً ،

والذين يقخذون دوراً ناشطاً في الجماعة ، والواقفون من أنفسهم في علاقاتهم بالآخرين ، والذين يميلون إلى اتخاذ القرارات مستقلين عن غيرهم ، يحصل هؤلاء على درجة عالية على هذا المقياس . أما الذين يقومون بدور سلبي في الجماعة والذين ينصتون أكثر مما يتكلمون ومن لديهم نقص في الثقة بالذات ، والذين يدعون الآخرين يأخذون الدور القيادي والذين يعتمدون على الآخرين بشكل واضح في التماس النصيحة فإنهم في العادة يحصلون على درجة منخفضة .

المسئولية (ب) Responsibility أن الأفراد الذين يقدرّون على الإستمرار في أي عمل يكلفون به ، والمثابرون والمصممون والذين يمكن الاعتماد عليهم يحصلون على درجة عالية على هذا المقياس . أما الأفراد العاجزون عن الإستمرار في العمل الذي لا يميلون إليه ، والذين يميلون إلى التقلب أو إلى عدم القيام بمسئولياتهم فإنهم يحصلون على درجات منخفضة .

الاتزان الانفعالي (ج) Emotional Stability يحصل الأفراد المتزنون انفعالياً عادة على درجات عالية على هذا المقياس . وهم عادة بمنأى عن القلق والتوتر العصبي . وترتبط الدرجات المنخفضة بالقلق الشديد والحساسية الزائدة والعصبية ، وعدم تحمل الإحباط . وبصفة عامة تدل الدرجة المنخفضة على اتزان انفعالي ضعيف .

الاجتماعية (د) Sociability يحصل الأفراد الاجتماعيون على درجة عالية على هذا المقياس ولا يحبون مخالفة الناس وتدل الدرجات المنخفضة على نقص في هذه النواحي وفي الحالات المتطرفة نجد تجنباً فعلياً للعلاقات الاجتماعية .

الافتراضات التي تستند إليها استخبارات الشخصية :

يبدأ أى أسلوب يهدف إلى قياس بعض جوانب الشخصية من افتراضات معينة عن علاقة هذا الجانب المقيس بالسلوك الفعلي الملاحظ. وعلى هذا ، نجد أن الاستجابات تستند إلى افتراضات عن العلاقة بين السمة المسلم بها ، والإجابة عن الأسئلة التي يقوم بها الشخص كتعبير عن نفسه .

السمات المشتركة :

تفترض جميع أساليب القياس التي تستخدم للقيام بمقارنات كمية بين الأفراد، وجود سمات مشتركة . وتفترض أن السمات المشتركة هي تكوينات مشابهة في جميع الشخصيات ، يمكن قياسها بنفس الوحدات ، وعلى هذا يفترض أن الثبات الانفعالي والقلق والاكتفاء الذاتي وحسن العشرة وغيرها مشتركة عند جميع أفراد العينة أو العينات التي ندرسها ، ولذا في إمكان القيام بمقارنة فرد بآخر أو بعينة أو عينة بأخرى في سمة أو أكثر من السمات التي تقيسها الاختبارات .

الطبيعة الكمية للسمات :

تفترض معظم أدوات قياس الشخصية أنه يمكن تقدير السمات كميًا ، وذلك بإضافة وجمع العلامات الدالة على السمة ، مثلاً ، قد يحتوى مقياس معين على ٥٥ عبارة (مقياس توهم المرض في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه) فيجيب س من الأشخاص ١١ إجابة على نسق المتوهمين بالمرض ، ويجيب ص من الأشخاص على ١١ سؤالاً آخر إجابة المصابين به. هذا (١٩ - السلوك)

الاضطراب . فنقول أن س ، ص متساويان في هذا المتغير . ويمكن القول
أنهما متشابهان في هذه الناحية من نواحي الشخصية على الرغم من أن
الأسئلة التي أجاب كل منهما عنها ليست واحدة . ويفترض هذا المنهج
أن هذه العبارات أو الأسئلة متساوية وأن السمة عبارة عن مقدار كمي
من أفعال معينة ، وأن هذه الأفعال لها دلالة تشخيصية متساوية بالنسبة
لهذه السمة ، ويرفض نقاد منهج الاستخبار هذه النظرة ، والواقع أن
الدارس سيجد صعوبة في استبعاد هذا المنهج حتى عند استخدام اختبارات
إسقاطية .

علاقة الإجابة بالنمط الداخلي للشخصية :

يفترض واضعو الاستخبارات أن هناك علاقة موثوق بها بين الإجابة
عن الأسئلة ، ووجود نمط داخلي للشخصية غير معروف هو السمة
الحقيقية ولا يعني هذا بالضرورة أن نفترض أن الشخص عند الإجابة عن
مثل هذه الأسئلة يعطي وصفاً دقيقاً لنفسه . فعنصر مثل : لا يمكن أن
أكذب تحت أي الظروف ، لا يفسر على أن لدى الفرد شخصية صادقة ،
وإنما يصحح على أساس رغبة الفرد في أحداث انطباع جيد عند الآخرين ،
وإنكار وجود خصائص غير مرغوب فيها . وعلى هذا يفترض علماء
النفس علاقة يمكن التنبؤ بها بين الاستجابة والنمط الداخلي للشخصية وقد
لا تكون بالضرورة تلك العلاقة التي تبدو في المحتوى الظاهر للعنصر .

تقويم استخبارات وصف الذات :

النبات : هذه الاستخبارات أقل ثباتاً من اختبارات الذكاء والقدرات
العقلية والتحصيل والميول والاتجاهات ، ولو أن هناك بعض الاستثناءات
لهذا التعميم وتتراوح معاملات ثبات أفضل هذه الأدوات بين ٠.٧٥ ،

الصدق : كثيراً ما تكون العلاقة بين عنصر الاستخبار والسمة المقيسة واضحة بحيث يسهل إثبات صدق الاستخبار ، وكثيراً ما يكون الصدق الظاهر ضاراً ذلك أن الأسئمة الشفافة عرضة للتزييف نتيجة لتأثير الاستحسان الاجتماعي والاختبارات التي تقيس التوافق النفسى وعدم التوافق يمكن إثبات صدقها بإيجاد معامل الارتباط بين نتائجها والتشخيص الإكلينيكي ولسكن اختبارات السمات الاجتماعية أى التي تقيس خصائص الشخصية السوية في موقف أصعب في هذه الناحية .

المراجع :

1 — L. J. Cronbach, Essentials of Psychological Testing, per &atH Row, N. Y., 1961.

٢ — يوسف محمود الشيخ وجابر عبد الحميد جابر سيكولوجية الفروق الفردية — دار النهضة العربية ١٩٦٤ .

الفصل الثالث عشر

التوافق

يواجه الناس في حياتهم مشكلات تدفعهم إلى البحث عن التوافق في حياتهم . فلا بد للطالب الذي يلتحق بالجامعة من أن يتوافق مع حياته الجديدة . وفقدان الأب لأحد أطفاله يتطلب منه أن يتوافق مع هذه الخسارة ، والمراهق لابد أن يتوافق مع ما يحدث من تغيرات في نموه الجسمي والانفعالي والعقلي لما لهذه التغيرات من تأثير في علاقته مع البيئة التي تحيط به .

ويمكن أن نعرف التوافق بأنه تفاعل بين سلوك الفرد والظروف البيئية بما في ذلك الظروف التي تنبعث من داخل الفرد . فما يحدث من تفاعل بين سلوك الفرد وحاجته من حاجاته النفسية كالجوع ما هو إلا نوع من التكيف أو التوافق ، ويشتمل هذا التعريف أيضاً على توافق الانماط السلوكية مع الدوافع الاجتماعية ودوافع الذات عند الفرد في علاقتها مع الظروف البيئية المتأينة .

ومعالجة موضوع التوافق تتطلب أن نتناول بالعرض مصطلحين آخرين هما الإحباط frustration والصراع Conflict ويستخدم مصطلح إحباط لوصف أكثر حالات التفاعل غير المتوافق شيوعاً . ويعتبر الصراع حالة خاصة من حالات الإحباط وهو مشكلة من المشكلات الهامة التي تواجه الفرد في حياته . وهاتان الحالتان (الإحباط والصراع) وما يترتب عليهما من نتائج تدفعان إلى القيام بأنواع من السلوك التوافق تخفف من هذه الظروف ولو تخفيفاً مؤقتاً .

الاحباط

الاحباط هو إعاقة أو تعطيل نشاط يسعى لتحقيق هدف . ومن أمثلته الذهاب للاستماع لمحاضرة هامة في الساعة العاشرة لتجد أنها ألغيت . أو الحصول على ٩٩ درجة من مائتين ويتطلب النجاح والتخرج مائة درجة .

مصادر الاحباط :

١ — العوائق المادية : قد تكون العوائق التي تمنعك من الوصول إلى هدفك باباً مغلقاً ، أو موتوراً معطلاً للسيارة لم تستطع إدارته . وعلى الرغم من كثرة هذه المحبطات إلا أنها لا تؤدي إلى صعوبات في التوافق ذلك أنه من السهل التغلب على العوائق المادية أو الدوران حولها . ويتطلب الحل عادة استجابة مختلفة وليس تغييراً في سلوك الفرد ككل باعتباره سلوكاً مدفوعاً نحو تحقيق هدف معين .

٢ — نواحي القصور الشخصية : كأن يحصل طالب في الثانوية العامة على مجموع أقل مما يمكنه من الالتحاق بكلية الطب وهو راغب في ذلك . أو أن يرسب في اختبارات اللياقة البدنية لكلية عسكرية وهو يرغب في الالتحاق بها . وهذه العوائق تتطلب من الفرد أن يغير توجيه سلوكه . إذ لا يمكن في مثل هذه الحالات تحقيق الهدف ولا بد للفرد من أن يغير دوافعه ورغباته ، أو يبحث عن هدف بديل . أن إعادة تقويم الهدف في ضوء تعرف الفرد عن خصائصه وامكانياته الشخصية بصورة واقعية كثيراً ما يؤدي إلى نقص في الاحباط .

٣ — الصراع بين رغبتيْن أو دافعيْن أو أكثر في وقت واحد مصدر

للإحباط في حالات كثيرة يصعب استبعاده . والعلاقات المعقدة بين الأهداف التي لا يمكن تحقيقها في نفس الوقت أو التي تؤدي إلى نتائج متعارضة هو القاعدة وليس الاستثناء في حياتنا اليومية .

أنواع الاستجابة للإحباط :

١ - العدوان : يلجأ بعض الأشخاص عندما يتعرضون للإحباط إلى العدوان وقد تكون الاستجابة العدوانية مباشرة ومن أمثلة ذلك أن يرفض الشخص الباب الذي يستعصى على الفتح وقد تكون الاستجابة العدوانية مزاحة كأن يرفض هذا الشخص قطة مارة بدلا من رفضه للباب . والعدوان بالإزاحة في المواقف الاجتماعية أقل خطورة من العدوان المباشر ، فإذا وجه الشخص العدوان نحو من يحول دون تحقيق دوافعه فإن هذا يؤدي إلى تفاقم الموقف اجتماعيا أما لو تحول العدوان نحو شخص أقل أهمية فإن ذلك لن يزيد الموقف سوءا . فمن الأفضل للرجل عادة أن يصيح في وجه زوجته أو أبنائه عن صياحه في وجه رئيسه الذي يرفض ترقية .

٢ - النكوص : يستجيب بعض الأشخاص لظروف الإحباط باستجابات بدائية تنتمي إلى مرحلة سابقة من مراحل نموهم ومن الدراسات الكلاسيكية في هذا المجال الدراسة التي قام بها د باركر وديميو وليفين ، في هذه الدراسة اختيرت عينة من الأطفال تركوا يلعبوا بلعب عادية ولو حفظ مستوى سلوكهم ، ثم أزيح ستار في غرفة اللعب ليكشف عن حائل زجاجي يرون من خلاله لعبة جذابة في حجر مجاورة . وجاهدوا محاولين الوصول إليها ولكنهم أخفقوا ثم أسدل الستار . وسجل الباحثون أحاديث الأطفال في لعبهم قبل أن يروا اللعب الجذابة وبعد

أن رأوها. كما درست رسوماتهم وحدد مستوى لعبهم اجتماعيا في الحالتين .

وقد لوحظ أن مستوى نشاط الأطفال بعد الإحباط قد انخفض وظهر النكوص في سلوكهم . وتقو هوا بالفاظ خارجة وبلهجة شديدة وشابهت رسوماتهم رسومات أطفال يصغرونهم بعام ونصف وتدهورت علاقاتهم الاجتماعية .

٣ — جمود السلوك : والقصد من الجمود هنا الاستمرار في نوع من النشاط ليس له اى قيمة توافقية بالنسبة للفرد . فقد اتضح في إحدى الدراسات التى أجريت على طلاب الجامعة أنه بعد فترة من الإحباط الخفيف تقل قدرتهم على تعلم مشكلة جديدة إلى النصف ذلك أنه يترتب على الإحباط التثبيت بالسلوك القديم والحيلولة دون ممارسة استجابات جديدة .

الصراع

الصراع هو تقابل أو تعارض بين قوتين في المجال الحيوى تؤثران على الفرد تأثيرا متساويا تقريبا . وبناء على هذا التعريف يوجد ثلاثة أنواع للصراع .

أولا : صراع الإقدام :

وينشأ هذا النوع من الصراع حين يقف الطفل بين قوتين موجبتين موجبتين أى بين هدفين مرغوب فيهما وعليه أن يختار مثلا بين التزهد مع أبويه ، أو اللعب مع أترابه ، وفي هذا النوع من المواقف يكون حسم الصراع سهلا نسبيا ، وسرعان ما ينتهى بتغلب أحد الاتجاهين على الآخر

لقوة أحد الهدفين ، وفي حالات كثيرة يحدث بعد الاختيار أن يظهر الهدف الذي تم اختياره على أنه أقل جاذبية من الآخر ولذلك يحدث التردد في بعض هذه المواقف .

ثانياً : صراع الأقدام والأحجام :

وينشأ حين يواجه الطفل هدفاً له قوة موجهة سلبية وأخرى إيجابية في وقت واحد . أى عندما يكون الهدف جذاباً للفرد ومهدداً له في آن واحد ، فقد يرغب الطفل مثلاً في أن يتسلق شجرة ، ولكنه يخاف العواقب ، وكثيراً ما يحدث هذا النوع في الحالات التي يثاب فيها الطفل على نشاط لا يرغب في القيام به كعمل درامى مثلاً .

ثالثاً : صراع الأحجام :

يحدث حين يجد الطفل نفسه أمام قوتين موجهتين سالبتين كالتلبيذ الذي يجد نفسه بين أمرين كلاهما مر ، فعليه أن يؤدي واجب الحساب أو أن يتعرض لعقوبة معمله ، أو أن يجد الجندي نفسه بين أمرين إما أن يثبت في المعركة وهناك احتمال في أن يقتل ، أو يلوذ بالفرار فيتعرض للحاكمة العسكرية ولوم المجتمع ، وكلا الأمرين بغض إلى نفسه فيتردد بينهما ، وقد يحل الشخص الموقف بالبعد عن كل من الموقفين أى الابتعاد عن المجال الحيوى ، وهذا حل متعذر في معظم الأحيان .

الحيل الدفاعية

هى أساليب يستخدمها الأفراد للتغلب على الإحباط أو التخلص من الصراعات ومن أهمها :

١ - التبرير Rationalization : هو إبداء أسباب زائفة غير

حقيقية يفسر بها الإنسان سلوكه وأفعاله حتى يبقى على احترامه لنفسه واحترام الآخرين له . كما أن التبرير وسيلة يتجنب الفرد بواسطتها ما ينشأ في نفسه من صراع بين مستوى طموحه ومستوى إنجازاته . مثلاً شخص يرى أن جميع أصدقائه تخرجوا في الجامعة أما هو فلم يتعد المرحلة الثانوية ويرر ذلك بقوله أن ظروف أسرته المادية حالت دون ذلك . والشخص الذي يلجأ للتبرير يصدق تماماً كل ما يقوله حتى ولو خالف ذلك الواقع ومعنى هذا أن التبرير يختلف عن الكذب ففي الحالة الأخيرة يعلم الشخص أنه غير صادق فيما يقدم من أسباب .

٢ - التكوين العكسي : Reaction Formation

إن التكوين العكسي تعبير عن أحد دافعين يتصارعان ، إنه تعبير عن أضعف الدافعين وهو الذي يقبله المجتمع بدرجة أكبر . ويحدث التعبير والإفصاح هنا عن عكس الدافع الحقيقي الذي يعمل في باطن الفرد . مثال ذلك إذا كره فرد معين شخصاً كراهية تثير في نفسه القلق ، فإن الأنا تيسر التعبير عن الحب لإخفاء الكراهية ، وفي هذه الحالة تكون المشاعر العدوانية موجودة ولكنها قائمة وراء ستار من الحب . ولكن السؤال هو كيف يمكن التمييز بين الحب كتكوين عكسي وبين الحب الحقيقي ؟ أن الصفة التي تميز الحب العكسي هي المبالغة والافتعال . فالأم التي لا تريد حقيقة أطفالاً قد تستجيب لذلك بإغداق حب زائد على طفلها .

٣ - التعويض : Compensation

هو أن يحاول الفرد النجاح في مجال النشاط بعد إخفاقه في مجال آخر فالتلميذ الذي يخفق في دراسته قد يحاول تعويض ذلك بالتفوق في

النشاط الرياضى أو فى المجال الاجتماعى . وقد يحاول فرد ذو ملامح غير مرغوب فيها أو لديه عيوب جسمية أن يبرز فى إلقاء النكت أو رواية القصص .

٤ — الإسقاط : Projection

وسيلة من وسائل التكيف وإنقاص التوتر وذلك لأن الفرد يخلع سماته ودوافعه على الآخرين : بعبارة أخرى أن الإسقاط يعنى أننا نرى عند الآخرين دوافعنا تلك الدوافع التى تؤدى إلى الإحباط والتى تثير الصراع داخلنا . وعندما ننسب دوافعنا غير المرغوب فيها إلى الآخرين ، وكثيراً ما يحدث هذا بصورة مبالغ فيها ، فإننا نجعل دوافعنا بمقارنتها بدوافع الآخرين أقل حدة وبروزاً . وبتحويل الانتباه إلى سلوك الآخرين ، فإنه لا يصبح مركزاً على دوافعنا وسلوكنا ، ولكى نتعرف على الإسقاط لابد أن نتعرف على الحالة الدافعية الفعلية لدى كل من المتهم والمتهم ، وذلك لأن شخصاً قد يصف سلوكاً يلاحظه ولا يدخ فى ظاهرة الإسقاط وإنما قد يكون وصفاً لسلوك ظاهر . أما إذا كانت التهمة لها ما يسوغها ، فلا بد أن نبحث عن الإسقاط كحيلة دفاعية . وهذه الحيلة تنسلك إلى سلوكنا فى الحياة اليومية بطرق شتى . ومن أمثلة ذلك : ارتياب الفرد فى الباعة وعدم ثقته فيهم فقد يكون هذا إسقاطاً لعدم ثقته فى نفسه . وميل بعض الأزواج إلى اتهام زوجاتهم بعدم الإخلاص لهم قد يرجع إلى وجود رغبات مكبوتة لديهم قوامها قلة الإخلاص لزوجاتهم

٥ — الكبت : Repression

الكبت هو استبعاد الخبرات والأفكار والذكريات التى تؤلم الفرد أو تثير شعوره بالذنب من الشعور . والكبت وسيلة للهرب من الجوانب

غير المرغوب فيها المحبطة بمنع الصراع عن طريق النسيان . وقد يكون السكبت حاداً متطرفاً وذلك بأن يحدث في صورة إنكار كامل للدوافع . ومن أمثلة ذلك بعض حالات فقدان الذاكرة (الامينزيا) حيث يحدث فقدان ذاكرة ينصب على أجزاء من حياة الشخص لصلتها بموقف يثير القلق والضيق ، وهناك أمثلة أبسط من هذا السكبت حيث ننسى المواعيد التي لا نرغب في المحافظة عليها ، بينما نتذكر أخرى لأنها تمنعنا . وكثيراً ما ينسى الطلاب توجيهات أساتذتهم فيما يتصل بالبحوث وأعمال السنة .

٦ — التقمص Identification :

كثيراً ما يتقمص الفرد بطل قصة يقرأها ، أو فيلم يشاهده ، بل قد يتقمص زعيماً سياسياً ويتصور نفسه مكان البطل ويتابع نجاحه في مواجهة المشكلات ، فالتقمص عملية يرتبط فيها الشخص انفعالياً بشخص آخر فتندمج ذاتهما لتصبح ذاتاً واحدة .

ويمز الطفل خلال مراحل نموه بتوجعات متتالية من التقمص ، تظهر أثناء لعبه حين يقوم بدور الطبيب أو شرطى المرور .. الخ وقد تمتد خلال مرحلة المراهقة وعندما يصل إلى النضج ينشغل بمشكلات الحياة وتقل حاجته إلى شخصية مثالية يتقمصها .

ومن أهم آثار التقمص أن يستوعب الفرد من خلاله أخلاق أبويه وغيرهما من الكبار وأن يتكون ضميره الذي يقوم على استيعاب قواعد السلوك وضوابطه التي يتقبلها من الآخرين . ومن أمثلة ذلك أن نعاقب أنفسنا كما كان الراشدون يعاقبوننا عندما نخالف قواعد الجماعة .

أخطار الحيل الدفاعية :

أن عنوان الأنماط السلوكية وتصنيفها لا يقدم لنا إلا القليل في تفسيرها . ويمكن أن نتعرف على بعض وظائفها عندما نبحث فيها في فئة معينة . ولكن هذه الوظائف يمكن أبجاً أن نلاحظها في السلوك الظاهر للأفراد .

وكل فرد يستخدم الحيل الدفاعية إلى حد ما ، بعض الأشخاص يسرفون في استخدام التبرير ، وآخرون يستخدمون التكوين العكسي وفئة ثالثة تعرض ما تتعرض له من إحباط عن طريق أحلام اليقظة . واستخدام الحيل الدفاعية سلوك سوى نجده عند جميع الناس ولكن المبالغة في استخدامها نتيجة بالأفراد نحو اللاسواء . وذلك لأن الحيلة الدفاعية تخفي الحاضر أو تذكره .

فالحيل الدفاعية أخطارها بالنسبة لمن يستخدمها فالتبرير قد يؤدي إلى اعتماد الفرد على أسباب غير حقيقية وإن كانت منطقية ، وكذلك فإن أنماط السلوك التوافق من تكوين عكسي وتمويض وإبدال قد لا تفيد الفرد ولا المجتمع . وقد يؤدي الانغماس في أحلام اليقظة إلى انسحاب الفرد من دنيا الواقع ، وينأى به عن الاضطلاع بمسؤولياته .

أشكال أخرى للتوافق

الهرب :

يمكن القول أن جميع أنواع النشاط البدنية التي يلجأ إليها الفرد ليست إلا وسائل للتفيس الانفعالي وطرقاً لتجنب المشكلات والهروب من مجاله القوى المتصارعة والإحباطات . وهي جميعاً تتضمن قدرأ من الهرب لأنها لا تبحث عن سلوك مباشر يعالج الموقف بكفاءة ، ومن ثم يحرر الإنسان من التوتر

ومن أشكال الانسحاب والهرب أحلام اليقظة وإذا كانت مجرد تعبير عن الرغبة في تحسين ما يحيط بالفرد من أحوال ، فقد ينظر إليها على أنها بديل رخيص للعمل الجاد وبذل الجهد في سبيل هذا التغيير ، وهي بذلك تساعدنا على تجنب الإحباطات التي تلقاها وتصور الوضع المأمون للأمور التي تهتم الفرد في المستقبل وهي بهذا تهدف إلى إيجاد التوازن وتخفيض التوتر غير أن الفرد إذا لجأ إلى أحلام اليقظة بكثرة واتخذها بديلاً عن الفعل فإنها تصبح هروباً من الواقع وتؤدي إلى انسحاب الفرد من العالم الحقيقي وفي بعض الحالات المتطرفة ينتهي هذا إلى أن الحالم قد لا يترك فراشه ليأكل وقد لا يتكلم ويحتاج إلى عناية طبية نفسية .

القلق والخوف :

يرى أصحاب التحليل النفسي أن للقلق أنواعاً ثلاثة : القلق الموضوعي والقلق العصابي ، والقلق الخلق ، ولا تختلف هذه الأنواع في كيفية وإنما تختلف في مصادرها فمصدر الخطر في القلق الموضوعي يوجد في العالم الخارجي فيخاف الفرد من ثعبان سام ، أو شخص خطر في يده بندقية ، أو سيارة بسرعة قد لا يسيطر عليها سائقها . ويكون مصدر القلق العصابي في داخل الشخص في الجانب الغريزي من شخصيته . ذلك الجانب الذي يطلقون عليه د الهو ، فيخاف الشخص من أن تغرقه وتسيطر عليه نزعة غريزية لا يمكن ضبطها أو التحكم فيها ، وقد تدفعه ليقوم بعمل أو يفكر في أمر يعود عليه بالأذى . ومصدر القلق الخلق هو تهديد الضمير أو الأنا الأعلى فيخاف الشخص أن يعاقبه ضميره لأنه يفكر في شيء يناقض معايير وقيمه .

التجربة الرابعة والثمسون

فيما يلي ٤٢ عنصراً يصف كل واحد منها صراعاً عليك أن تجد حلاً له.

(أ) اقرأ كل عنصر وتخيل أنك تواجهه فعلاً .

(ب) ضع خطاً تحت المسند الاختياريين وإذا لم تستطع إتخاذ قرار فلا تمنع أي خط .

(ج) اكتب ص بجوار رقم العنصر إذا وجدت أنه يصعب عليك معالجته (سواء وضعت الخط أم لم تضعه) .

واكتب س بجوار رقم العناصر إذا كان سهلاً في الإجابة أما إذا لم يكن سهلاً ولا صعباً فلا تضع أي حرف عليه .

١ - أيهما تفضل : أن تكون محبوباً أكثر مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أحسن صحة مما أنت عليه الآن ؟

٢ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

٣ - أيهما تفضل : أن تكون أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أقل تكيفاً مما أنت عليه الآن ؟

٤ - أيهما تفضل : أن تكون محبوباً أقل مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أقل غنى مما أنت عليه الآن ؟

٥ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر تكيفاً مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

٦ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر غنى مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون محبوباً بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ؟

٧ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٨ — أيهما تفضل : أن تكون أفضل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

٩ — أيهما تفضل : أن تكون أقل موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أقل صحة مما أنت عليه الآن ؟

١٠ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أقل تسكيفا وتوافقاً مما أنت عليه الآن ؟

١١ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

١٢ — أيهما تفضل . أن تكون أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أقل موهبة مما أنت عليه الآن .

١٣ — أيهما تفضل : أن تكون أقل موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أقل توافقاً وتسكيفاً مما أنت عليه الآن ؟

١٤ — أيهما تفضل : أن تكون أقل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أن تكون محبوباً بدرجة أقل مما أنت عليه الآن ؟

١٥ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ؟

١٦ — أيهما تفضل : أن تكون أقل توافقاً مما أنت عليه الآن ، أم أقل صحة مما أنت عليه الآن ؟

١٧ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر توافقاً وتسكيفاً مما أنت عليه الآن ، أم أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

١٨ — أيهما تفضل : أن تكون أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

١٩ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أقل موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٢٠ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر توافقاً وتكيفاً مما أنت عليه الآن ؟

٢١ — أيهما تفضل : أن تكون أكبر ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم محبوباً بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ؟

٢٢ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم محبوباً بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ؟

٢٣ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ؟

٢٤ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أكثر صحة مما أنت عليه الآن ؟

٢٥ — أيهما تفضل : أن تكون محبوباً بدرجة أقل مما أنت عليه الآن ، أم أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ؟

٢٦ . — أيهما تفضل : أن تكون أفضل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ؟

٢٧ — أيهما تفضل : أن تكون أقل توافقاً وتكيفاً مما أنت عليه الآن ، أم أقل ثراء مما أنت عليه الآن ؟

(٢٠ — السلوك)

- ٢٨ - أيهما تفضل : أن تكون محبوباً بدرجة أكثر مما أنت عليه الآن . أم أكثر توافقاً وتكيفاً مما أنت عليه الآن ؟
- ٢٩ - أيهما تفضل : أن تكون أقل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ؟
- ٣٠ - أيهما تفضل : أن تكون أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أقل موهبة مما أنت عليه الآن ؟
- ٣١ - أيهما تفضل : أن تكون محبوباً بدرجة أقل مما أنت عليه الآن أم أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ؟
- ٣٢ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ، أم أكثر ذكاء مما أنت عليه الآن ؟
- ٣٣ - أيهما تفضل : أن تكون محبوباً بدرجة أكبر مما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ؟
- ٣٤ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر توافقاً مما أنت عليه الآن ، أم أكثر موهبة مما أنت عليه الآن ؟
- ٣٥ - أيهما تفضل : أن تكون أكثر صحة مما أنت عليه الآن ، أم أكثر توافقاً وتكيفاً مما أنت عليه الآن ؟
- ٣٦ - أيهما تفضل : أن تكون أقل توافقاً مما أنت عليه الآن ، أم محبوباً بدرجة أقل مما أنت عليه الآن ؟
- ٣٧ - أيهما تفضل : أن تكون أقل موهبة مما أنت عليه الآن ، أم محبوباً بدرجة أقل مما أنت عليه الآن ؟
- ٣٨ - أيهما تفضل : أن تكون أقل صحة مما أنت عليه الآن ، أم أقل غنى مما أنت عليه الآن ؟

٣٩ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ثراء مما أنت عليه الآن ، أم أقل جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

٤٠ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ، أم أكثر صحة مما أنت عليه الآن ؟

٤١ — أيهما تفضل : أن تكون أقل ذكاء مما أنت عليه الآن ، أم أقل صحة مما أنت عليه الآن ؟

٤٢ — أيهما تفضل : أن تكون أكثر موهبة مما أنت عليه الآن . أم أكثر جاذبية مما أنت عليه الآن ؟

بعد الانتهاء من الإجابة فرغ إجابتك في الجدول الآتي :

جدول (١٣١) يبين السلوك الأدري
صعوبة معالجة صراعات الأقدام، وصراعات الأقدام

| صراعات الأقدام | | | صراعات الأقدام | | | رقم العنصر |
|----------------|----------|----------------|----------------|----------|----------------|---------------|
| سهل س | صعب ص | ترك بغير حل | سهل س | صعب ص | ترك بغير حل | |
| | | | | | | ١ |
| | | | | | | ٢ |
| | | | | | | ٥ |
| | | | | | | ٦ |
| | | | | | | ٧ |
| | | | | | | ٨ |
| | | | | | | ١٥ |
| | | | | | | ١٧ |
| | | | | | | ٢٠ |
| | | | | | | ٢١ |
| | | | | | | ٢٢ |
| | | | | | | ٢٣ |
| | | | | | | ٢٤ |
| | | | | | | ٢٦ |
| | | | | | | ٢٨ |
| | | | | | | ٣٢ |
| | | | | | | ٣٣ |
| | | | | | | ٣٤ |
| | | | | | | ٣٥ |
| | | | | | | ٤٠ |
| | | | | | | ٤٢ |
| المجموع | | | المجموع | | | |

أن الأداة السابقة تتألف من ٤٢ صراعاً نتجت عن مزاوجة سبعة خصائص شخصية هي : التوافق ، الجاذبية ، والصحة ، والذكاء ، محبة الآخرين للفرد ، الموهبة . والثراء . وكل خاصية تقترن بخاصية أخرى في موقفين في أحدهما يفاضل الفرد بين بديلين مرغوب فيهما ، وفي الآخر يفاضل بين بديلين مرغوب عنهما (أى أن الأول يمثل صراع أقدام ، والثانى يمثل صراع أحجام) :

وعلى المجرب أن يجيب عن الأسئلة التالية في ضوء نتائج الدراسة :

- (أ) أيهما أيسر مواجهة صراع الأقدام أم صراع الأحجام ؟
- (ب) أيهما يستغرق وقتاً أطول في الحسم صراع الأقدام أم صراع الأحجام ؟

(ج) أى المواقف يهرب منه الفرد أو المجموعة بدرجة أكبر مواقف صراع الأقدام ، أم مواقف صراع الأحجام ، ونقصد بالهرب هنا تركها بدون حسم أى بدون إجابة ؟

ثم ناقش نتائج الدراسة في ضوء دراستك لموضوع التوافق والصراع .

التجربة الخامسة والعشرون

الحيل الدفاعية

المفهوم الذى تقوم عليه التجربة :

صمم هذا النشاط لزيادة ألفة الطالب بطرق استخدام الحيل الدفاعية : وهذا النشاط أداة جيدة في التدريس ، فضلاً عن أنه يفسح المجال للتعبير عن قدر كبير من الابتكار من قبل الطلاب . وتشتمل الحيل الدفاعية التى تعالج في مثل هذا النشاط على النكوص والتبرير ، والكبت ، والإسقاط والتخييل Fantasy ، والتعويض والتوحيد والتكوين العكسى .

التعليات :

أطلب ثمانية طلاب متطوعين لكي يمثلوا الأدوار التي يتطلبها هذا التمرين ، وعلى هؤلاء الطلاب أن يتركوا الصف ويذهبوا إلى غرفة أخرى وعليك أن تصحيحهم لتشرح لهم ما يعملوه . وأول شيء هو أن تقسمهم إلى أربعة أزواج ، ثم وزع على كل زوج حيلتين دفاعيتين وعليك أن تطلب من كل زوج أن يعد مشهدين مسرحيين كل مشهد يتناول إحدى الحيلتين الدفاعيتين . وتستطيع أن تتيح لهم حوالي ثلث ساعة لإعداد هذين المشهدين ، ويبتدئان يعملون ، عد إلى الصف واكتب قائمة بالحيل الدفاعية على السبورة وناقش كل منها بإيجاز مع الطلاب ثم استدعى الطلاب الذين يلعبون الأدوار لكي يقدم كل زوج المشهد الأول ، ثم يقدم كل زوج بعد ذلك المشهد الثاني وبعد أن ينتهي الأزواج الأربعة في تمثيل المشهد أطلب من الطلاب الآخرين في الفصل أن يخمنوا الحيلة الدفاعية التي يمثلها كل مشهد .

المناقشة :

وخلال المناقشة تبين للطلاب موضع الحيل الدفاعية من نظرية الشخصية وينبغي أن تعلق على دور الحيل الدفاعية في قيام الناس عادة بوظائفهم وأعمالهم العادية . ومتى تكون هذه الحيل مفيدة ومعيّنة للأفراد ؟ ومتى تكون ضارة ؟ وقم بدراسة مسحية دون أن يحددوا أسماءهم طالبا منهم أن يبينوا ما إذا كانوا قد استخدموا أيا من هذه الحيل الدفاعية في الشهر الماضي . وهل يستخدمون بعض الحيل الدفاعية أكثر من البعض الآخر ؟ وإن كانت الإجابة بالإيجاب فما هي هذه الحيل ؟

المراجع

1 — J. P. Houston H. Bee, E. Hatfield & D. C. Rimm, Invitation to Psychology, New York : Academic Press, 1979.

2 — B. Weiner et al Discovering Psychology, N. Y. : St. Martin's Press, 1977.

التجربة السادسة والعشرون

اقرأ كل عبارة بعناية ، وضع خطاً تحت الكلمة التي تصف على أفضل نحو مشاعرك وسلوكك .

١ — إن العصبيية التي أشعر بها في الامتحان أو الاختبار تعوقني عن الإجابة الجيدة .

(أ) دائماً . (ب) كثيراً .

(ج) أحياناً . (د) نادراً .

(هـ) لا تعوقني بالمرة .

٢ — أعمل بأكبر قدر من الكفاءة حين أتعرض لضغط ، كما في حالة كون العمل هاماً .

(أ) دائماً . (ب) عادة .

(ج) أحياناً . (د) نادراً .

(هـ) لا أعمل بكفاءة على الإطلاق ،

٣ — عندما ينخفض مستواي في مقرر دراسي ، فإن خوفي من الحصول درجة ضعيفة فيه ينقص كفاءتي .

(أ) لا يحدث ذلك مطلقاً . (ب) نادراً ما يحدث .

(ج) يحدث أحياناً . (د) يحدث عادة .

(هـ) يحدث دائماً .

٤ — حينما استعد لامتحان أو اختبار . أشعر بالاضطراب ،
وينخفض أدائي إلى مستوى أقل مما تسمح به معرفتي المحدودة .

(أ) لا يحدث هذا بالنسبة لي مطلقا ،

(ب) نادرا ما يحدث لي .

(ج) يحدث هذا أحيانا .

(د) يحدث لي بكثرة .

(هـ) يحدث هذا دائما بالنسبة لي .

٥ — كلما ازدادت أهمية الامتحان ، بدا أدائي فيه منخفضا .

(أ) يحدث هذا دائما .

(ب) يحدث عادة .

(ج) يحدث أحيانا .

(د) يحدث نادرا .

(هـ) لا يحدث لي مطلقا .

٦ — قد أكون عصبيا قبل البدء في الامتحان ، ولكن متى بدأت
في الإجابة عليه فإنني أنسى حالتي .

(أ) دائما أنسى هذه الحالة بعد البدء .

(ب) عادة أنسى .

(ج) أحيانا أنسى .

(د) كثيراً ما أشعر ببعض العصبية .

(هـ) دائما أكون عصبيا خلال الامتحان .

٧ — خلال الامتحان والاختبارات لا أستطيع الإجابة عن أسئلة
أعرف إجابتها ، بالرغم من أني قد أتذكر هذه الإجابات عقب
انتهاء الامتحان .

- (أ) يحدث هذا دائماً بالنسبة لى .
 (ب) كثيراً ما يحدث هذا بالنسبة لى .
 (ج) أحياناً يحدث لى .
 (د) ينذر أن يحدث هذا بالنسبة لى .
 (هـ) لا أنسى مطلقاً إجابة الأسئلة التى أعرف إجابتهما .
- ٨ - إن العصبية أثناء الإجابة عن اختبار تساعدنى على تحسين أدائى فيه .

- (أ) لا تساعد على ذلك مطلقاً .
 (ب) أنها عادة لا تساعد على ذلك .
 (ج) فى بعض الأحيان تساعد على ذلك .
 (د) أنها بصفة عامة تساعدنى بدرجة ضئيلة .
 (هـ) كثيراً ما تساعدنى فى ذلك .

٩ - حينما ابدأ فى اختبار، لا يمكن لى أن يقدر على تشتيت انتباهى .

- (أ) يصدق هذا دائماً بالنسبة لى .
 (ب) كثيراً ما يصدق هذا بالنسبة لى .
 (ج) يصدق هذا أحياناً بالنسبة لى .
 (د) ينذر أن يكون ذلك صادقاً بالنسبة لى .

١٠ - فى المقررات الدراسية التى تعتمد درجتها على امتحان واحد أساساً يبدو لى أجيب عليه أفضل من الآخرين .

- (أ) لا يحدث هذا مطلقاً . (ب) ينذر أن يحدث هذا .
 (ج) يحدث هذا أحياناً . (د) كثيراً ما يحدث هذا .
 (هـ) يحدث هذا دائماً تقريباً .

١١ — أجد عقلي خاوياً في بداية الامتحان ، واحتاج إلى عدة دقائق قبل أن أستطيع التفكير .

- (أ) دائماً ما يكون خاوياً في البداية .
- (ب) عادة ما يكون خاوياً في البداية .
- (ج) أحياناً يكون خاوياً في البداية .
- (د) نادراً ما يكون خاوياً في البداية .
- (هـ) لا يحدث هذا مطلقاً .

١٢ — أننى أنتظر مقدم الامتحانات .

- (أ) لا يحدث هذا مطلقاً . (د) يحدث هذا عادة .
- (ب) يتدرأ أن يحدث هذا . (هـ) يحدث هذا دائماً .
- (ج) يحدث هذا أحياناً .

١٣ — ينهكنى القلق عن الامتحانات . بحيث أنى أجد نفسى غير مبال بمدى إجادتى لها عند ما أبدأ فيها :

- (أ) لا أشعر بهذه الحالة مطلقاً . (د) كثيراً ما أشعر بهذه الحالة .
- (ب) يتدرأ أن أشعر بهذه الحالة . (هـ) دائماً أشعر بهذه الحالة .
- (ج) أحياناً أشعر بهذه الحالة .

١٤ — أن ضغط الزمن أثناء الامتحان يجعلنى أسوأ أداء من بقية المجموعة الواقعة تحت الضغط .

- (أ) أن ضغط الزمن أثناء الامتحان يجعلنى أسوأ أداء فى الامتحان دائماً عن الآخرين .

- (ب) كثيراً ما يجعلنى ضغط الزمن أسوأ أداء فى الامتحان عن الآخرين .
- (ج) أحياناً يجعلنى ضغط الزمن أسوأ أداء فى الامتحان عن الآخرين .
- (د) نادراً ما يجعلنى ضغط الزمن أسوأ أداء فى الامتحان عن الآخرين .

(هـ) لا يؤدي ضغط الزمن مطلقا إلى أن أصبح أسوأ أداء في الامتحان عن الآخرين .

١٥ - على الرغم من أن حشو الذهن بالمعلومات قبيل الامتحان وتحت ضغطه ليس فعالا بالنسبة لمعظم الناس ، فإنني إذا احتجت لذلك أستطيع تعلم المادة قبل الامتحان مباشرة حتى في ظل الضغط الشديد ، واحتفظ بها لاستخدامها في الامتحان استخدما ناجحا .

(أ) أستطيع دائما أن استخدم ما حشوت به ذهني بنجاح .

(ب) عادة ما أستطيع استخدام هذه المادة بنجاح .

(ج) أحيانا أستطيع استخدام ما حفظت بنجاح .

(د) نادرا ما أستخدم ما حشوت به ذهني من مادة بنجاح .

(هـ) لا أقدر مطلقا على استخدام المادة التي حشوت بها ذهني بنجاح .

١٦ - استمتع بالإجابة عن امتحان صعب أكثر من استماعي

بالامتحان السهل .

(أ) استمتع بذلك دائما . (د) نادرا ما استمتع بذلك .

(ب) كثيرا ما استمتع بذلك . (هـ) لا أستمتع بذلك مطلقا .

(ج) أحيانا استمتع بذلك .

١٧ - أجد نفسي أقرأ أسئلة الامتحان دون أن أفهمها ، وينبغي علي

أن أعيد قراءتها حتى يصبح لها معنى بالنسبة لي .

(أ) لا يحدث ذلك مطلقا . (د) كثيرا ما يحدث ذلك .

(ب) نادرا ما يحدث ذلك . (هـ) دائما تقريبا يحدث ذلك .

(ج) أحيانا يحدث ذلك .

١٨ - كلما ازدادت أهمية الامتحان أو الاختبار . بدائي أن أداني

فيه أفضل .

- (أ) يصدق هذا على دائماً .
- (ب) يصدق هذا على معظم الوقت .
- (ج) يصدق هذا على أحيانا .
- (د) ينذر أن يصدق هذا بالنسبة لى .
- (هـ) لا يصدق هذا بالنسبة لى .

١٩ - عندما أخطئ في أسئلة صعبة عند بداية الامتحان ، فإن هذا
يزعجنى بحيث لا أستطيع الإجابة عن الأسئلة السهلة بعد ذلك .

- (أ) لا يحدث هذا مطلقا بالنسبة لى .
- (ب) ينذر أن يحدث هذا بالنسبة لى .
- (ج) يحدث هذا أحيانا بالنسبة لى .
- (د) كثيرا ما يحدث بالنسبة لى .
- (هـ) يحدث هذا دائما تقريبا بالنسبة لى .

القلق الاختبارى

يشعر كثير من الأشخاص بقلق عند الإجابة عن الاختبارات . وإذا
كان الامتحان ذا أهمية خاصة فإن المتحدين يؤدونه بدرجة من الوجل .
والسؤال الذى يطرحه نفسه هو أثر القلق على الأداء فى الاختبار؟ يقرر
كثير من الأشخاص أن قلقهم أثناء الاختبار يضعف أداءهم . لأنهم
يتعرضون للاضطراب الذى يحسول دون تركيزهم ويعرقل تنظيمهم
لأفكارهم . وقد يتعطل تفكيرهم ويرتكبون أخطاء تدل على الخماقة .

ويمكن فى مقابل هذا أن يكون لقلق تأثير ميسر للأداء فى الاختبار .
ذلك أن القلق قد يثير الشخص ويحفزه على تهيئة نفسه وإعدادها للامتحان .
وقد يجعله مضطرا للموقف الامتحانى يقظا متحفزا ويدفعه إلى بذل أقصى جهده .

والاختبار السابق واختيار قلق التمييز، ووضعه في الأصل ر. ألبرت،
 ر. ن. دابو. ويتألف من مقياسين الأول مقياس للقلق المدرسي ويتألف
 من تسعة بنود تقيس مدى ما يقدمه القلق من مساعدة للشخص لكي
 يحسن أداؤه. والمقياس الثاني يتألف من عشرة بنود تقيس مدى إعاقة
 القلق للأداء في الاختبار :

والمطلوب منك في هذه التجربة أن تدرس عددا من العلاقات وهي :

١ - أن تحسب معامل الارتباط بين أداء مجموعتك في العمل على
 المقياسين بعد الإجابة عنهما وتصحيحهما .

٢ - أن تحدد درجة العلاقة بين درجات مجموعتك في كل من المقياسين
 ودرجاتهم في علم النفس في الامتحان السابق .

٣ - قارن متوسطات مجموعتك بمتوسطات عينة الأناث الموجودة
 بالعمل .

٤ - قارن بين متوسطات مجموعتك ومتوسطات العينة الأمريكية.

وفيا يلي مفتاح تصحيح القياسين وأوزان الإجابات

عن بنودهما

| مقياس القلق المعوق | | | | | | مقياس القلق الميسر | | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|------------|--------------------|---|---|---|---|------------|
| الدرجة | | | | | رقم العنصر | الدرجة | | | | | رقم العنصر |
| أ | د | ج | ب | أ | | هـ | د | ج | ب | أ | |
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ١ | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٢ |
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ٣ | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ |
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ٤ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ٨ |
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٥ | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٩ |
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٧ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ١٠ |
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ١١ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ١٢ |
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ١٣ | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ١٥ |
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ١٤ | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ١٦ |
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ١٧ | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ١٨ |
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | ١٩ | | | | | | |

جدول يبين متوسط درجات عينات من طلاب جامعة

متشيجن على اختبار القلق

مقياس القلق المعوق

مقياس القلق الميسر

٢٧,٤

طلاب : عينة أولى (ن = ٢٠٢) ٢٦,١

٢٦,٤

عينة ثانية (ن = ٢١٨) ٢٧,٤

٢٩,٣

ماليات : عينة أولى (ن = ٢٩٤) ٢٥,٥

٢٨,٣

عينة ثانية (ن = ٢٧٩) ٢٥,٤

المراجع

١ - جابر عبد الحميد ، محمد مصطفى الشعيبي :
النمو النفسى والتكيف الاجتماعى ، دار النهضة العربية القاهرة ١٩٦٣ .

٢ - جابر عبد الحميد ، سليمان الخضرى الشيخ :
دراسات فى الشخصية العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٨ .

3 — Alpert R, & Herper. R. N. Anxtety in academic achievement situations. Journal of Abnormal & Social Psychology, 1960, 61, 207 — 215.

4 — Arkoff. A. Resolutions of approach - approach & avoidance- avoidance conflicts J. of Ab. & Soc. psycho., 1957, 55, 402 — 404.

الفصل الرابع عشر

الانفعالات

ليس هناك تمييز واضح بين مصطلح «الدافعية» ومصطلح «الانفعال» ومن الصعب أن نقبل حالة فرد لديه دافع قوى عن حالته عندما يكون لديه انفعال شديد عن طريق ملاحظة سلوكه الظاهر. ومن الجلي أن هناك قدراً كبيراً مشتركاً بين هاتين الظاهرتين، ومع ذلك فتمة فروق بينهما.

والواقع أن موضوع الدافعية قد أصبح مبحثاً مستقلاً من مباحث علم النفس في وقت حديث نسبياً، ولكن موضوع الانفعالات موضوع قديم. ومن نظريات الانفعال المبكرة نظرية اللذة التي تؤكد أهمية اللذة والألم في الخبرات الانفعالية أو المشاعر وبالرغم من أن عدداً من علماء النفس المعاصرين ما زال يمسك بوجهة النظر هذه إلا أنه قد ظهرت نظريات أخرى تؤكد أهمية العوامل التي تثير الحالات الانفعالية.

تعريف الانفعال :

الحالة الانفعالية ما هي إلا خبرة ذات صبغة عاطفية لها أصل سيكولوجي تنعكس في السلوك وفي الوظائف الفسيولوجية، والصبغة العاطفية التي احتوى عليها التعريف تشير إلى أهمية جوانب اللذة أو السرور في الحالة الانفعالية، كما أن القول بأنها ذات أصل سيكولوجي يقتصر هذا المصطلح على حالات ليست فسيولوجية في أساسها (أي أنه يستبعد الجوع مثلاً)، ولو أن هذا التمييز به قدر من الغموض، ذلك أن الأسماط (٢١ - السلوك)

السلوكية وكذلك التغيرات الفسيولوجية مؤشرات تكشف عن حالات
انفعالية قوية .

المؤشرات الفسيولوجية في الانفعالات :

- ١ — تتزايد سرعة توصيل جلد الفرد للكهرباء مع درجة الاستثارة
الانفعالية أى أن مقاومة سريان تيار كهربى ضعيف من نقطة فوق سطح
الجسم إلى نقطة أخرى تتناقص مع زيادة الاستثارة . ويطلق على هذا
القياس والاستجابة الجلفانية الجلدية، GRR galvanic skin response.
- ٢ — يمكن استخدام التغيرات التى تحدث فى ضغط الدم وتكوينه
ومعدل دقات القلب كأدلة على حدوث تغيرات فى الحالات 'لانفعالية'
فالزيادة فيها كما تقاس بجهاز رسم القلب كهربائياً electrocardiogram
أو بجهاز Bridges تحدث عادة مع تزايد استثارة الخبرة الانفعالية، ويتأثر
مقدار الدم فى أى منطقة من مناطق الجسم بانقباض أو انبساط الأوعية
الدموية وهذا الأخير مسئول عن تغير لون الجلد مع الانفعال إلى الحمرة ،
خمرة الغضب . أو اصفرار الخوف يعكس تركيزاً نسبياً للدم ، ويمكن
تحليل تركيب الدم قبل الاستثارة الانفعالية وبعدها لتحديد التغير الحادث
فى نسبة السكر فى الدم ، والادرينالين ، وكرات الدم الحمراء والتوازن
الحمضى القاعدى .
- ٣ — وتظهر التغيرات فى التنفس دون الاستعانة بأدوات معينة مع
الأشخاص الذين يتعرضون لخبرة انفعالية عنيفة . ويبدل التنفس السريع
السطى (غير العميق) على خبرة انفعالية حادة هى الغضب . وقد أظهرت
مقاييس التنفس حدوث تغيرات ضئيلة وقصيرة المدى للتغيرات التى تثير
الانفعال بدرجة طفيفة . وقد يصعب ملاحظة انقطاع التنفس كاستجابة
لمثير الانفعال ما لم يستعن الباحث بآلات حساسة .

٤ — ترتبط حرارة الجلد وإفراز العرق إلى حد ما بالحالات الانفعالية. ولقد بينت بعض البحوث أن التعرض للضغط الانفعالية المستمرة يرتبط بانخفاض درجة حرارة الجلد ويمكن التعرف على العرق جزئياً بواسطة جهاز G. S. R.

٥ — من المعروف أن التغير في حجم إنسان العين يرتبط بالحالة الانفعالية وبمستوى الإضاءة. وهناك ما يشير إلى أن هذا المكنزم يميز بين الحالات غير السارة (القباض المفتحة) والحالات السارة (انبساط فتحة بؤبؤ العين).

٦ — يسيطر الجهاز العصبي السمبثاوي والبارسمبثاوي على إفراز الغدة المماية، على أنه هناك بعض الشواهد التي تبين أن هذه الغدد تتوقف عن الإفراز خلال الاستجابات الانفعالية كاستجابة الخوف مما يؤدي إلى جفاف الفم.

٧ — يسهل ملاحظة التوتر العضلي والرعشة في الحالات الانفعالية، وهذه المؤشرات للحالات الانفعالية قد تعنى أن من السهل تمييز الانفعالات بالانتقاء الصحيح للأدوات التي تقيس هذه الانفعالات والاستجابات التي يركز عليها القياس. والواقع أن هذا ليس صحيحاً فإن النجاح الذي أحرزه الباحثون في التعرف على أنواع الانفعالات لم يلق إلا نجاحاً ضئيلاً.

وقد ظهرت حاجة عملية لاستخدام البولجرافى Polygraph لتسجيل التغيرات الانفعالية وكان ذلك في مجال اكتشاف كذب الأفراد وإخفائهم للحقائق. ويعتمد هذا الاستخدام على أساس أن الفرد الذي يرتكب عملاً خاطئاً ويكذب للنسرة على هذا العمل وإخفائه يشعر بالإثم مما يؤثر في حالته الانفعالية. وعملية الكشف عن الكذب عملية معقدة ولذلك

تعتبر فنا يستند إلى العلم وذلك لأن الأخصائي الذي يقوم بها لابد أن يكون متمرسا في استخدام المرسام أى أداة لتسجيل عدة نبضات في وقت واحد ، ولابد أن يكون ماهرا في الاستجواب المكمل لما يسفر عنه «البولجراف» حتى يستطيع أن يستشج استنتاجا صحيحا من الحالة الانفعالية للفرد كذبه وإخفائه للحقيقة .

تعبيرات الوجه :

وهناك طريقة أخرى للتعرف على الانفعالات وهي ملاحظة السلوك الظاهر الذي يتفق مع هذه الحالات الانفعالية ، ومن أوضح الأنماط السلوكية للإنسان التي تصاحب التغير في الانفعال ، تعبيرات الوجه . وقد اتضح أن الملاحظين يستطيعون أن يميزوا تعبيرات الوجه الدالة على الانفعالات أى أن يحددوا من تعبير الوجه كما يظهر في الصور ، الانفعال الذي يرتبط به . وأن هذا التمييز يحدث على نحو أدق حينما تلتقط صور لمثلين ذوي خبرة يعبرون عن هذه الانفعالات ، والممثل القديم بطبيعة الحال قادر على تضخيم التعبير عن الانفعال والمبالغة في ذلك بحيث يسهل تمييز الانفعال والتعرف عليه على أن التجارب الفوتوغرافية قد أظهرت صعوبة تمييز بعض الانفعالات بواسطة التعبير الوجهي وحده . ذلك أننا نستخدم في الحياة اليومية أدلة أخرى مثل ما يأتيه الفرد من أعمال ، وتعبيراته الصوتية وكلماته ونبرات صوته وأشاراته . الخ .

والطفل يعبر عن إنفعالاته عن طريق قسبات وجهه ، ولكنه حينما يشب وعن طريق عملية النضج الاجتماعي يتعلم التلطيف من تعبيرات الخوف والغضب والفرح . الخ . أى أن يخفى انفعالاته على قدر ما يستطيع .

نمو الانفعالات :

بعد الحرب العالمية الأولى مباشرة قام واطسن وتلاميذه بسلسلة من الملاحظات الشاملة لسلوك الأطفال الحديثي الولادة والصغار، وكانت هذه الملاحظات بمثابة نقطة البداية لسلسلة طويلة من الدراسات عن الانفعال . وقد اهتم « واطسن » . بوصف مشير الانفعال ونمط الاستجابة الناتجة عن ذلك المشير . ولقد اعتبر الانفعال استجابة موروثية تشمل العضلات الرخوة والغدد ويبرها مشير مناسب .

ولقد وجد أن المثيرات الطبيعية ، أو المناسبة للانفعالات قليلة العدد ، وطارض وجهة النظر التقليدية القائلة بأن مصادر الخوف والغضب وغيرها من الانفعالات فطرية أو موروثية . فقد رأى واطسن أنه بينما يكون ممكن الام الاستجابة الانفعالية فطريا ، فإن الأشياء التي تلتصق بها هذه الاستجابات تعتبر إلى حد كبير نتيجة الخبرة ، ولقد وجد أن هناك مشيرين طبيعيين للخوف عند الأطفال . وهما فقد السند ، والصوت المرتفع المفاجيء . وهكذا قضى على ما درج عليه المفكرون من افتراض مخاوف فطرية كثيرة كالخوف من الظلام ومن الأفاعى .

وبعد عدة سنوات ، تشكك «شيرمان» في وجهة نظر واطسن فصور استجابات الأطفال المثيرات متنوعة تحدث انفعالا تصويراً فوتوغرافياً ثم قطع الفيلم بحيث يحمل بين المثير والاستجابة لمثير آخر . كأن يضع منلا منير الخوف إلى جوار استجابة الألم ، ثم اختار عدداً من الحكم يتراوحون من أناس مبتدئين قليلي الخبرة بالأطفال ، إلى أناس ذوي خبرة طويلة بهم . وطلب إليهم أن يحددوا ما تظهره هذه الصور . وما تم عنه من انفعال ووجد أن أحكامهم تقوم على مراعاة المثير ، لا على إدراك الاستجابة الانفعالية كما تمنح من الصورة . وترتب على هذا ، أنه

بالنسبة لهؤلاء الحكماء لا يسهل التمييز بين أنماط الاستجابة الانفعالية عند الأطفال الصغار، ومن ثم لا يمكن أن نسميها بمسمياتها ما لم ننظر إلى مصدر الإنفعال ومثيره. وهذا يشككنا في رأى واطسن-بن، تمييز الإنفعال بعد الميلاد إلى غضب وخوف وحب.

ولقد تناولت بر دجز Bridges المشكلة بالدراسة وتوصلت بعد ملاحظات شاملة لعدد كبير من الأطفال إلى ما يأتى : بعد الميلاد بقليل يستجيب الطفل للمثير بتبيج عام، وبعد ثلاثة شهور يأخذ التبيج العام فى التمييز فيمكننا أن نتعرف على صورتين هما الضيق والارتياح وابتداء من الشهر السادس يلاحظ أن انفعال التنيق يتخذ ثلاثة أشكال متميزة هى الغضب والخوف والاشمئزاز وفى الشهر الثانى عشر يتخذ الارتياح صورتين هما الحنو والزهو وحوالى السنة الثانية يكون لدى الطفل قدر كبير من الاستجابات الانفعالية المتميزة التى يمكن أن نصفها بكثير من الألفاظ المختلفة. وينبغى أن نذكر أن الطفل يستنى كل الاستجابات المبكرة وأنه ما زال فى استطاعته أن يظهر الاستثارة البدائية، أو التنيق والارتياح، وتزداد الحياة الانفعالية غنى كلما تقدم النمو، وعلى الرغم من أن عدد الكلمات التى تشير إلى الانفعال فى اللغة العربية كبير، إلا أن الكتاب حتى المهرة منهم يجدون صعوبة فى وصف الخبرة الانفعالية المتنوعة الخصبة.

تعلم الانفعالات :

إن المواقف المتنوعة الكثيرة التى تشير الانفعالات عند مختلف الأفراد تبرز الأثر الواضح للخبرة والتعلم، وتكتسب الانفعالات بثلاثة طرق هى التقليد، والاشراط، والفهم.

(أ) التقليد : نلاحظ أهمية التقليد في تعلم الانفعالات عند الأطفال الصغار فعظم الأطفال في سن الثانية تقريباً يقلدون سلوك من يحيطون بهم . ويبدو أنهم يتعلمون على نحو مباشر وصريح للحكم على الحالات الإنفعالية لامهاتهم ويستجيبون للواقف بنفس الطريقة . فإذا عذبت الأم القطة وهي غاضبة فإن الطفل يعمل بنفس الأسلوب ، وقد تنور الأم لأن طفلها اعتدى على طفل آخر ، فيظهر الطفل فيما بعد استجابة انفعالية مشابهة حينما يشاهد عرا كما على شاشة التليفزيون .

(ب) الأشرط : ومن أمثله تلك التجربة التي أجراها واطسن على الطفل ألبرت . كان هذا الطفل سليم الجسم والنفس مما ، ليس لديه مخاوف اللهم إلا خوفه كغيره من الأطفال من الأصوات العالية المفاجئة ومن فقد السند ، فجىء بفأر أبيض لم يكن يخاف منه ، وبينما الفأر يقترب منه أحدث الجرب صوتاً مرتفعاً مفاجئاً (وهو مثير مناسب لإثارة الخوف) وبعد تكرار هذا مرات معينة . أظهر ألبرت خوفاً ملحوظاً من الفأر الأبيض ومن الحيوانات الأخرى التي لها فراء شبيه بالفأر . :

(ج) الفهم : ويقصد بكلمة فهم في هذا المجال وصف العوامل المعقدة التي تدخل في عملية تلقي المعلومات وتفسيرها تلك التي تثير الفعالات الفرد .

ويمكن اعتبار بعض المخاوف مخاوف عقلانية أى أن معرفة عواقب ونتائج موقف معين يكفي لإثارة استجابة الخوف . كالخوف من الصعود إلى مكان مرتفع خشية السقوط . والخوف من التعرض لصدمة كهربائية رغم أن الفرد لم يخبر الألم الناشئ عن ذلك من قبل . والخوف من آلة معقدة ذلك الذي يزول متى عرف الفرد طريقة إدارتها . والخوف من

التعرض العدوى بالجراثيم . ومن الممكن بطبيعة الحال تفسير هذا الخوف القائم على الفهم باعتباره سلسلة من الاستجابات الانفعالية الشرطية المعقدة .

التخلص من المخاوف :

هل يمكن التخلص من المخاوف ؟ تتأثر المخاوف كما تتأثر جميع الانفعالات والعمليات العقلية بالنسيان ، فإذا لم تثر الروابط بين المثير والاستجابة أحياناً فإنها تضعف وتميل إلى الاختفاء ، ويحدث النسيان ببطء في كثير من الحالات ومن هنا وجب البحث عن طرق أكثر فاعلية ومن أهمها :

١ - الاشتراط : كأن نزود الطفل بخبرات سارة تصاحب ظهور الموضوع المخيف . فالطفل البرت أمكن تخليصه من الجوف بالطريقة التالية : أحضر الفأر ووضع في نهاية الحجرة التي يجلس فيها ، وعندما رآه أعطى قطعة من الحلوى . وفي اليوم التالي قرب الفأر قليلاً وتكرر إعطاؤه قطعة من الحلوى وبعد أسبوع اختفى خوفه من الفأر .

٢ - التقليد الاجتماعي : يوضع الأطفال الذين لديهم مخاوف واضحة في جماعات من الأطفال في نفس عمرهم ممن لا يظهرون نفس المخاوف ، وفي فترة قصيرة تختفي كثير من هذه المخاوف .

٣ - طريقة الإملال : أى أن الاحتكاك المتكرر بالشئ المخيف يجعل الطفل يعتاد عليه ولا يخاف منه . وقد لا يساعد هذا الاحتكاك المتكرر على إقاص هذا الخوف ما لم يجد الطفل مساعدة ونوجيهاً من الغير :

٤ — طريقة السخرية من الطفل بسبب مخاوفه : وهذه الطريقة تدفعه إلى إخفاء مخاوفه مما يجعل المخاوف أكثر خطورة عن ذي قبل .

٥ — طريقة تشتيت الانتباه أو تقديم نشاط بديل : ومن أمثلتها تشجيع الأطفال الذين يخافون الظلام على اللعب بكرة في دهليز بجوار حجرة مظلمة وتنظيم اللعب بحيث يقذف بالكرة أحياناً في الحجرة المظلمة . مما يضطر الأطفال إلى الدخول إليها للبحث عن الكرة . وقد بدأ الأطفال مترددين خائفين في البداية ثم لم يلبثوا بعد فترة قصيرة ومع تكرار اللعب أن تخلصوا من مخاوفهم .

٦ — تقديم المثير المرغوب إهماله وتجاهله بدرجة من الضعف لا يكفي معها المثير لأحداث استجابة (الخوف) : ومن أمثلة ذلك خوف مجموعة من الأطفال من العبور من فوق شئ مرتفع إلى شئ آخر ، بدأ المحرب بتشجيع الأطفال على الزحف ليعبروا على سلم يرتفع عن الأرض بقدم واحد . ثم زيد هذا الارتفاع تدريجياً . حتى استطاع الأطفال أن يعبروا دون خوف سلباً يعلو عن الأرض بمقدار عشرة أقدام .

التجربة السابعة والعشرون

الحكم على الانفعال من الصور

سنهتم في التجربة الحالية بتعبيرات الوجه كرمز للانفعال . وعلى الرغم مما سوف نراه من خلط ملاحظ في تفسير تعبير الوجه . إلا أن هناك أطراً سلوكياً إزاء تعبيرات معينة للتعبير الذي يصاحب الضحك يندر أن يكون مضللاً ، على الرغم من وجود مواقف لا يسهل فيها تمييز هذا الانفعال عن تعبير الخوف الشديد . ويسهل تمييز الاحتقار والخوف بمساعدة ما يصاحبها من تعبيرات الوجه . ولكن دقة التمييز ، على أية حال ، تتناقص جداً حين يصبح الانفعال المصاحب خفيفاً جداً ، أو عنيفاً جداً .

أما بالنسبة لأجزاء الوجه التي تعتبر أكثر فاعلية في التعبير عن الأفعال فقد اتضح أن الأجزاء السفلى بما فيها الفم والفك السفلى أكثر أهمية . ولقد ظهر أيضاً أن النمط السكلي للتعبير الوجهي أكثر فاعلية من أي جزء لو أخذ منفصلاً .

المشكلة : أن هدف هذه التجربة هو تحديد درجة دقتك في التمييز بين الانفعالات كما تظهر في تعبيرات وجه مصور .

الأدوات : عشرون صورة تصور تعبيرات انفعالية والصورة كلها لمثلة واحدة .

الطريقة : يقوم كل طالب بمفرده بهذه التجربة .

الجزء الأول :

انظر إلى جميع الصور لملاحظة طبيعتها . ثم تأمل صورة واحدة في كل مرة وافحصها بدقة وحدد الانفعال الذي تدبر عنه . وحاول أن تتصور أو تتخيل الموقف الذي أثار الانفعال وضع نفسك في هذا الموقف . واتجاهاتك في الاستجابة إلى الموقف المفترض قد تساعدك في تحديد اسم الانفعال . ضع الأسماء المميزة في الموضع المناسبة من الجدول (١٤ و ١) . وعندما تنتهي من هذا راجع السلسلة كلها لتأكد من أنك راض عن عملك . غير الأسماء إذا رغبت ، ولكن في ضوء ماتستخلصه من الفحص القريب للصوت . اكتب أي تعليقات تتصل بالصعوبات التي تواجهها ، والإشارات التي استخدمتها لتمييز الانفعال ودرجة تأكدك من حكمك فإذا كنت متأكدا جداً اكتب د م . ج ، وإذا كنت متأكدا بدرجة متواضعة اكتب د م ، وإذا كنت غير متأكد اكتب د غ ، والآن لا تنظر إلى الجدول حتى تنتهي من الجزء الثاني من التجربة .

الجزء الثاني :

أكتب في العمود الأول من الجدول (١٤ و ٢) العشرين انفعالا بالترتيب الذي يمليه عليك المجرب . وانظر الآن إلى مجموعة الصور مرة أخرى . وابتحث عن الصورة التي تمثل في رأيك الانفعال الأول . وضع رقم الصور مواجهها لانفعال في الجدول . ثم بين درجة تأكدك من هذا الحكم كما فعلت في الجزء الأول (العمودان ٢ ، ٣) واستمر بنفس الطريقة حتى تنتهي من جميع الصور . وتستطيع أن تغير موضع أي صورة أثناء المراجعة النهائية . ثم سجل في عمود التعليقات ما شعرت به من صعوبات ، وكذلك الإشارات التي ساعدتك على التمييز بين الصور .

وسيزودك المجرب بالرقم الصحيح . عندئذ أكتب الأرقام في العمود (٤) وقارن بين العمود (٤) ، والعمود (٢) لتحدد صحة استجابتك . ثم يطلب المجرب أن يرفع الطلاب ذوا الاستجابات الصحيحة أيديهم ويسجل بمجموعة الاستجابات الصحيحة لكل صورة في العمود (٥) ، ثم اكتب عدد الاستجابات د م ج ، متأكد جدا سواء أكان تمييز الصورة صحيحاً أم لا .

كتابة التقرير

عندما يكتب الطالب تقريره عن هذه التجربة يناقش الأسئلة الآتية :

- ١ - ما مدى نجاحه في تحديد الانفعالات الصحيحة في الصور في القسم الأول وفي حالات الإخفاق ؟ كم مرة قال كلمة تعني تقريبا نفس الشيء ؟ وما هي العلامات التي ساعدته في تسمية الانفعالات ؟ وما هي الصعوبات التي واجهته في عملية التسمية وهل كانت تسميته صحيحة دائماً عندما كانت درجة تأكده من صحة الاستجابة عالية ؟

٢ — ما الصور التي سهل على الطالب مزاولتها مع الانفعال المقصود؟
كما يظهر من نتائج المجموعة في الجزء الثاني من التجربة؟ وما الصور التي
كثرت الخطأ فيها؟ ما نوع الإشارات التي استخدمت، وما صعوباته في
التمييز بين الانفعالات والتعرف عليها؟ ثم يناقش الصعوبة النسبية لكل
من جزئي التجربة. أي أيهما أصعب: تعيين أسماء للإنفعالات أم المزاجية
بين الأسماء والصور؟ وما هي العلاقة بين درجات التأكد من الحكم كما
ظهرت من نتائج المجموعة ودقة الاستجابات؟

٣ — ما اثر هذه النتائج على الإدراك في المواقف الإجتماعية؟ وعلى
التنبيل أمام الجمهور؟ وهل يعتقد أن الطالب يستطيع أن يعرف على
الإنفعالات على نحو أفضل إذا رأى الممثلة فعلا أمامه بدلا من رؤية
صورتها؟ وهل تساعد معرفة الموقف الذي يحدث الاستجابة الانفعالية
على تمييز الانفعال؟ ولماذا؟

٤ — ما هي الاستنتاجات التي يستطيع أن يتوصل إليها فيما يتصل
بدقة الحكم على الإنفعالات من الصور؟

الجدول رقم (١٤١)

| رقم | الانفعال | درجة التأكيد | تدائيات | رقم الصورة | الانفعال | درجة التأكيد | تعريفات |
|------|----------|--------------|---------|------------|----------|--------------|---------|
| A ١ | | | | K ١١ | | | |
| B ٢ | | | | L ١٢ | | | |
| C ٣ | | | | M ١٣ | | | |
| D ٤ | | | | N ١٤ | | | |
| E ٥ | | | | O ١٥ | | | |
| F ٦ | | | | P ١٦ | | | |
| G ٧ | | | | Q ١٧ | | | |
| H ٨ | | | | R ١٨ | | | |
| I ٩ | | | | S ١٩ | | | |
| J ١٠ | | | | T ٢٠ | | | |

رقم الصورة والانفعال

| | |
|------------------|--------------------|
| A — ابتاه واهنام | K — طرب |
| B — تكبر | L — ألم منك |
| C — دهشة في سرور | M — استغثة تواقه |
| D — فزع مفاجيء | N — غضب |
| E — عدم ثقة وحسد | O — كرب وعذاب |
| F — خشية | P — سخرية واستهزاء |
| G — تحد ومعارضة | Q — هيام |
| H — حزن وأسف | R — ازدراء واحتقار |
| I — رعب | S — تسلية |
| J — دهشة وتعجب | T — توسل |

التجربة الثامنة والعشرون

أثر المثيرات الانفعالية على الإدراك

الهدف : تهدف هذه التجربة إلى التحقق من أثر المثيرات الانفعالية سالبة والموجبة على الإدراك عامة وخاصة ما يمس متغيرا الاتساع والتمايز لإدراكين .

ويقصد بالاتساع الإدراكى نظرة الفرد الإجمالية للوقوف الإدراكى بما يحتويه من عناصر مكونة له .

ويقصد بالتمايز الإدراكى نظرة الفرد التحليلية للعناصر المكونة للوقوف الإدراكى تم إعادة تأليفها .

الأدوات :

١ - عدد من بطاقات العرض تضم المثيرات اللفظية الانفعالية سالبة وموجبة ومحايده مصنفة كالآتى :

التجربة الأولى : عدد من البطاقات كتب فى كل واحدة منها الكلمة المثيرة للإنفعال أو الكلمة المحايده للمقابلة لها وذات بخط نسخ كبير وفى أعلى البطاقة وفى أسفل منها ٣ كلمات مما ليس لها معنى كتب كل منها بحروف صغيرة منفصلة .

التجربة الثانية : عدد من البطاقات تضم كل منها الكلمة المثيرة للإنفعال أو الكلمة المحايده للمقابلة لها بنفس طريقة بطاقات التجربة الأولى وفى أسفل من كل منها أربع كلمات من ذوات المقطعين على أن تكتب مقاطع الكلمات غير مرتبة وفى حروف صغيرة .

٢ - جهاز عرض كهربائي يمكن للفاحص التحكم فيه . وشاشة عرض سينمائي .

٣ - كراسة إجابة خاصة ، وقلم جاف أو رصاص .

الطريقة :

١ - يقوم الفاحص بعد إعداد بطاقات أو شرائح التجربة الأولى بتقديم تعليمات عامة للمفحوصين بعد إعطاء كل منهم كراسة إجابة خاصة قائلا لهم : سوف يعرض عليك عدد من البطاقات على الشاشة التي أمامك وعليك أن تنظر إلى كل منها وقت عرضها ثم تكتب أشياء معينة مع مراعاة أن تستخدم صفا واحداً لكل بطاقة ولا تناقش زميلك فيما تكتب فلكل استجابته الخاصة به .

٢ - يقوم الفاحص بتقديم تعليمات التجربة الأولى قائلا لهم : سوف يعرض عليكم عدد من البطاقات على التوالي ومطلوب منك أن أن تنظر إلى البطاقة بمجرد عرضها وعند إختفائها حاول أن تكتب الحرف الأول والآخر من الكلمة المميزة في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة ثم كتابة الكلمات ذات الحروف الصغيرة بقدر ما أمكنك رؤيته . اعمل بسرعة ثم توقف عن الكتابة وانظر إلى الشاشة عند سماعك كلمة استعدادا لعرض البطاقة التالية ، ثم يعرض عليهم بطاقة كثال موضحا لهم كيفية الأداء .

٣ - يخصص زمن عرض كل بطاقة في التجربة الأولى ١٥ ثانية ويخصص زمن أداء المفحوص في كل بطاقة بعد عرضها ٢٥ ثانية .

مع مراعاة أن الفاحص يبدأ بعرض بطاقة محايدة يليها بطاقة ذات

مثير انفعالي سالب ثم محايدة - وهكذا . . ثم يلي هذا عرض النوع الثاني . بطاقة محايدة - بطاقة ذات مثير انفعالي موجب .

٤ - بعد انتهاء التجربة الأولى يعطى المفحوصين فترة راحة يود فيها الفاحص جهاز العرض للتجربة الثانية ثم يقدم للمفحوصين تعليمات التجربة قائلا لهم : سوف تعرض عليكم الآن مجموعة جديدة من البطاقات وسوف يكون زمن العرض أطول مما سبق وعليك أن تقوم بالأداء المطلوب أثناء عرض البطاقة على الشاشة وذلك بأن تكتب الحرف الأول والآخر من الكلمة المميزة الكبيرة ثم حاول تكوين كلمات عربية لها معناها مستخدما المقاطع ذات الحروف الثانية دون أن تغير من ترتيب حروف المقطع الواحد . ثم يعرض عليهم الفاحص البطاقة المثال موضحا لهم كيفية الأداء .

٥ - يستغرق زمن عرض وتقديم الاستجابة في كل بطاقة ١٥ ثانية على أن تعرض بطاقات التجربة الثانية بنفس ترتيب عرض بطاقات التجربة الأولى .

٦ - في حساب النتائج تتخذ الكلمات المحايدة أساسا تحدد عليه قيمة المثيرات الانفعالية السالبة والموجبة بمعنى أنه إذا كانت درجات أو قيمة المثيرات المحايدة أكبر من قيمة أو درجات المثيرات الانفعالية دل هذا على حدوث نقص في اتساع المجال الإدراكي .

وإذا كانت درجات أو قيمة المثيرات الانفعالية أكبر من قيمة أو درجات المثيرات المحايدة دل هذا على حدوث اتساع في المجال الإدراكي (وفي حساب نتائج التجربة الأولى ونفس الشيء بالنسبة للتجربة الثانية) .

هذا وتعطى درجة لكل حرف من حروف الكلمة التي ليس لها معنى بحسب وضعه في ترتيبه الصحيح حسبما هو مكتوب في بطاقة العرض وذلك بالنسبة للتجربة الأولى وتعطى درجته لكل كلمة أمكن تسكودها باستخدام مقاطع لكلمات في التجربة الثانية ، وتسجل الدرجات في الحانة المخصصة أمام استجابة كل بطاقة .

كتابة التقرير:

يستعين الطالب في كتابته للتقرير بالبحوث السابقة في هذا المجال ومن أمثلتها :

الدراسة التجريبية التي أجراها الدكتور سيد أحمد عثمان في البيئة الأمريكية عام ١٩٦٤ على أثر التهديد على الإدراك وأثبتت دراسته أنه تحت تأثير التهديد فإن المجال الإدراكي للفرد يميل إلى الضيق وإلى نقص المقدرة على التمايز في نفس المجال الإدراكي ومن الدراسات التجريبية التي تناولت الإدراك كمتغير تابع تحاول معرفة تأثيره بمتغيرات أخرى مستقلة . الدراسة للتجريبية التي أجراها د. عاطف العطيني عام ١٩٧٠ ، على البيئة المصرية . حيث حاولت هذه الدراسة تبين أثر المثيرات الانفعالية السالبة (الحزن - الحزن ... الخ) على الإدراك بالنسبة للذكور والإناث .

هذا وقد حدد الباحث ثلاثة فروض حاول التحقق من صحتها بنخطة عمل تجريبية تضمنت تجربتين رئيسيتين .

الأولى : تحاول تبين أثر المثيرات الانفعالية على متغير الاتساع الإدراكي (ويقصد بالاتساع الإدراكي قدرة الفرد على إدراك المواقف ككل) .

الثانية : تحاول تبين أثر المثيرات الانفعالية على متغير التمايز الإداري .
(ويقصد بالتمايز الإداري كى تحليل الفرد للوقوف إلى عناصره ثم إعادة تركيبها فى صورة كلية) .

.. واستخدم الباحث عدداً من الكلمات كمثيرات انفعالية تنقسم بدورها إلى مثيرات لانفعالات سالبة ومثيرات لانفعالات موجبة .. ويقابل كل منها مثير لفظى محايد (أى مثير لا يستثير لدى الفرد حالة انفعالية) وذلك كى يقارن أداء الفرد مع نفسه تحت تأثير الانفعال سالباً أو موجباً وتحت تأثير بعده عن تلك المثيرات الانفعالية .. على أن يصاحب هذه المثيرات اللفظية ، حروف كلمات فى التجربة الأولى ومقاطع كلمات فى التجربة الثانية ، حيث يطلب من المفحوص أثناء عرض المثير أداء معيناً يمكن قياسه بعد ذلك .

وقد تحدد عدد المثيرات اللفظية فى كلتا التجربتين ب (٦٢) مثيراً لفظياً منها اثنان استخدما كمثالين لتوضيح الاداء المطلوب من أفراد العينة التجريبية .. كذلك حدد زمن عرض كل بطاقة تضم مثيراً لفظياً وزمن الاستجابة التى يقدمها المفحوص .

وتوصلت الدراسة التجريبية من خلال محاولاتها التحقق من صحة الفروض المقدمة أولاً ضمن ما توصلت إليه وبعد إخضاع النتائج لخطة تحليلات إحصائية إلى :

١ - المثيرات الانفعالية السالبة لها تأثيرها السالب على اتساع المجال الإدراكي .

٢ - المثيرات الانفعالية الموجبة لها تأثيرها الموجب على اتساع المجال الإدراكي .

٣ - المثيرات الانفعالية الموجبة لها تأثيرها السالب على مقدرة التمايز الإدراكي .

٤ - لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عيني الذكور والإناث تحت تأثير المثيرات الانفعالية السالبة والموجبة على المجال الإدراكي .

التجربة التاسعة والعشرون

المخاوف الشائعة

هذا مقياس لمدى معرفتك بنفسك ، ومدى خوفك من كل من الأشياء التالية ضع دائرة حول الكلمة التي تحدد درجة خوفك (لا أخاف . أخاف قليلاً جداً . أخاف قليلاً . أخاف بدرجة متوسطة . أخاف كثيراً . أخاف كثيراً جداً . أفزع) .

١ - الأشياء الحادة ٢ - أن أكون مسافراً في سيارة

٣ - الجيش ٤ - الاختناق

٥ - الرسوب في اختبار ٦ - أن أبدو أبلها أو عيظا

٧ - أن أكون مسافراً في طائرة ٨ - الديدان

٩ - المجادلة مع الوالدين ١٠ - الفيران

١١ - الحياة بعد الموت ١٢ - الحقن تحت الجلد

١٣ - أن أتعرض للنقد ١٤ - أن أقابل شخصاً لأول مرة

١٥ - ركوب المراجيح ١٦ - أن أترك وحيداً

١٧ - ارتكاب الأخطاء ١٨ - أن يساء فهمي

- ١٩ - الموت ٢٠ - الدخول في عراك
٢١ - الأماكن المزدحمة ٢٢ - الدم
٢٣ - الأماكن المرتفعة ٢٤ - أن أكون قائد
٢٥ - السباحة بمفردي ٢٦ - المرض
٢٧ - أن أوجد مع سكرى
٢٨ - أن يتعرض من أحب للمرض أو الإصابة
٢٩ - أن أكون حساساً ٣٠ - أن أقود سيارة
٣١ - أن أقابل السلطات ٣٢ - المرض العقلي
٣٣ - الأماكن المظلمة ٣٤ - نزهة في زورق
٣٥ - العنكبوت ٣٦ - العاصفة الرعدية
٣٧ - ألا أكون ناجحاً ٣٨ - الشايبين
٣٩ - المقابر ٤٠ - الكلام أمام جماعة
٤١ - رؤية مشجرة ٤٢ - موت من أحب
٤٣ - الأماكن المظلمة ٤٤ - الكلاب الغريبة
٤٥ - لقاء مع عضو من الجنس الآخر
٤٦ - المياه العميقة ٤٧ - الحشرات اللادغة
٤٨ - فقدان العمل ٤٩ - الموت المفاجيء أو المبكر
٥٠ - حوادث السيارات .

تسمى هذه الأداة قائمة مسح المخاوف Fear Survey Schedule
وقد وضعها د جير J. H Geer ، عام ١٩٦٥ كوسيلة للبحث العلمى تزودنا
بمقياس تقريبي للمخاوف الظاهرة ، وقد عرف الباحث الخوف بأنه
« استجابة انفعالية سلبية يثيرها محدد نسبياً » .

وعند تصحيح الاجابات تعطى الإجابة لا أخاف صفراً ، وأخاف قليلاً جداً ١ ، وأخاف قليلاً ٢ ، وأخاف بدرجة متوسطة ٣ ، وأخاف كثيراً ٤ ، أخاف كثيراً جداً ٥ ، أفزع ٦ وقد أسفرت إحدى الدراسات عن أن متوسط درجات عينة من طلاب مدخل علم النفس ($n = 171$) هي ١٠٠.٢ في إحدى الجامعات الأمريكية ، ومتوسط الطالبات ٧٥.٨ ($n = 109$) وأن هذا الفرق بين الجنسين دال إحصائياً .

ولقد استخلص الباحث من هذه النتائج أن المخاوف شائعة بين الطلاب ، وأن كثيراً من الطلاب قرروا أن ثمة موضوعاً أو أكثر يخيفهم بشدة ، ولم يقرر طالب واحد أنه ليست لديه مخاوف .

ولقد قدر الباحث صدق هذه الأداة بملاحظة سلوك الطلاب في المعمل خلال مواجهتهم لمثيرات ترتبط بالمخاوف التي حددوا موقفهم أزائها على الأداة ، ففي عدة دراسات استخدم الكلب والقران كمثيرات مخيفة ، واتضح أن المفحوصين ذوي المخاوف الأكثر أظهروا سلوك الخوف بدرجة أكبر من دونهم ، ومن بين المقاييس التي استخدمت لإظهار هذا الفرق ما يأتي :

- ١ - الزمن الذي استغرقه الفرد ليلس المثير أو يقترب منه .
- ٢ - قصر وطول المسافة الفاصلة بين الفرد والمثير .
- ٣ - تقدير المفحوص لخوفه عندما يقترب من المثير وتقدير المحرب لهذا الخوف .
- ٤ - تحديد المفحوص لمشاعره على قائمة من الصفات .

المراجع

١ - جابر عبد الحميد جابر ، محمد مصطفى الشعيبي : النمو النفسي والتكيف الاجتماعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة سنة ١٩٦٢ .

٢ - جابر عبد الحميد جابر ، دراسة مسحية للخاوف الشائعة لدى عينة من القطرين وغير القطرين من الجنسين ، الفصل ١٩ من كتاب دراسات في الشخصية العربية ، كتاب سبق ذكره .

٣ - محمد عاطف المطيني : أثر الشحنة الانفعالية على الإدراك ، رسالة ماجستير . كلية التربية ، جامعة عين شمس سنة ١٩٧٠ .

4 - T. H. Geer, The development of a scale to measure Fear Behavior. Research and Therapy, 1965, 3, 44 - 53.

5 - S. A. Osman, Investigation of Some Effects of Threat on Perception (Ph. D. Dissertation) Illinois Univers., 1964.

6 - M. A. Tinker and W. A. Russell, Introduction to methods in Experimental Psychology (third ed.) Applton - Century, Crofts. Inc., N. Y.

الفصل الخامس عشر

دافعية الإنجاز

التجربة الثلاثون

إذا طلبت من إنسان أن يعرف الدافعية أو الدوافع فسوف تحصل على إجابات من قبيل الدوافع هي سبب السلوك .. أو هي ما يحمل الناس على القيام بأعمال وأنشطة مختلفة .

وهذه إجابات صحيحة . وعالم النفس يعتبر السلوك مدفوعا حين يلاحظ تغيرا في مستوى النشاط أى حين ينشط السلوك وحين يتسم بالتركيز أو بالاتجاه أو التنظيم لتحقيق هدف ، أى حين تكون استجابات الفرد منتقاة وليست عشوائية .

ماهى الدوافع التى يستجيب لها الناس ؟ فى محاولة للإجابة عن هذا السؤال يبرز ما كلياند McClelland أربعة أنماط من التغيرات الدافعية، أو أربعة مصادر للمعلومات عنها هى :

- ١ - المطالب الموقفية أو الضغوط - الظروف السابقة كوخزات الجوع ويمكن أن تكون هذه بيولوجية أو اجتماعية .
- ٢ - الخوافز - الحالات النهائية أو الأهداف التى توقف السلوك للدفع وهذه أكثر استقرارا من المطالب الموقفية .
- ٣ - نزعات الدافع - التوجهات المعتادة نحو الأهداف كالإنجاز والسلطة والالتقاء .

٤ - المقصد والاستثارة الدافعية والاختيار - وهي حالات الاستثارة الدافعية المؤقتة . وتتأثر هذه الاختيارات بقيمة النجاح ، وتوقع تحقيقه ، وشدة نزعات الدافع السابقة .

واقعد تناول علماء النفس بالدراسة موضوع الدوافع واستخدموا مفاهيم مختلفة لتفسير الدوافع الإنسانية ومنها الغريزة ، والحاجات النفسية المكتسبة، والتعزيز الثانوى . ولقد انتقد ريذ ولييست Reese & Lipsitt هذه الأفكار على أساس أنها دائرية فتحد نقاتل لأن لدينا غريزة المقاتلة، كما انتقدوها على أساس ما بها من نقص من حيث الدقة . وعلى سبيل المثال فإنهما يريان أن كثيرا من الدراسات التى أجريت على التعزيز الثانوى يمكن أن تفسر وعلى نحو أكثر دقة نتائجها عن طريق المثيرات الشرطية وخاصيتها الاستثنائية . وتفسير الدوافع على أساس مفاهيم استعادة التوازن الحيوى واستبعاد الحطل الفسيولوجى ، وانقاع التوتر أو خفض الحاجة وهلم جرا قد يكون مناسباً بالنسبة لدوافع البقاء والامن الفيزيى ولكن لايناسب دوافع الإشباع والاستثارة Saltis Ration and stimulation motives التى تتضمن أو تستلزم زيادة التوتر، والوفرة التى تعدى دوافع القصور والنقص وتتجاوزها . ولنتقل الآن لتناول دافعية الانجاز من حيث النظرية ومن حيث القياس .

ونظرية دافعية الانجاز توع من النظريات النفسية التى ظهرت بذورها فى فكر طومان وليقين فى الثلاثينات من هذا القرن . وتطورت النظرية فى الوقت الحاضر من خلال الدراسات التى قام بها ما كليلاند وانكسنون وغيرهما عن العلاقة بين الأداء والفروق فى قوة دافعية الانجاز . وتطبق نظرية دافعية الانجاز وفقا لما يراه انكسنون وتصدق على مجال محدود -

وهو المجال الذى يعرف فيه الفرد أن أداءه سوف يقوم تقويما ذاتيا أو من قبل الآخرين فى ضوء معايير الامتياز وأن نتائج أفعاله سوف تقوم تقويما موجبا (نجاح) أو تقويما سلبا (إخفاق) . والمسلم الأساسى هو أنه يمكن إبراز قوة دافعية الانجاز أو الميل إلى تحقيق النجاح من خلال أفعال معينة .

الميل إلى تحقيق النجاح T_s = الدافع للنجاح M_s \times توقع النجاح P_s
القيمة الحافزة للنجاح I_s

ويتوقف النجاح أو الاحتمال الذاتى للنجاح ، والقيمة الحافزة للنجاح على خبرة الفرد الماضية فى مواقف مشابهة للموقف الحاضر ، وهى متغيرات معرفية متغيرة .

وثمة مسألة هامة خاصة بالنسبة للقيمة الحافزة للنجاح فى نشاط معين ، وهى أن القيمة الحافزة للنجاح فى عمل تساوى صعوبة العمل الظاهرة ، فإذا كان العمل سهلا جدا ويتوقع الشخص نجاحا تاما فيه ، تكون قيمة حافز النجاح منخفضة ، وإذا كان العمل صعبا جدا ، واحتمال النجاح منخفضا فإن قيمة حافز النجاح تكون عالية ويتلخص هذا جبريا فى الصيغة الآتية :-

القيمة الحافزة للنجاح I_s = ١ - توقع النجاح P_s

ولكى تفهم أن محددات الميل إلى تحقيق النجاح هى دافع إنجاز مستقر بدرجة معقولة ، وتوقع النجاح وقيمة حافز النجاح ولكى تفهم العلاقة بين هذه المتغيرات والميل إلى تحقيق النجاح عليك أن تسجل الأرقام.

المناسبة لشخصين أحدهما دافعيته للنجاح منخفضة والآخر دافعيته للنجاح عالية :

$$T_s = M_s \times P_s \times I_s$$

| العمل | (توقع النجاح) P_s | (القيمة الحافزة للنجاح) I_s | حين يكون M_s |
|-------|---------------------|-------------------------------|----------------|
| سهل | ٩٠ | ١٠ | $M_s = ٨$ |
| متوسط | ٥٠ | | $M_s = ١$ |
| صعب | ١٠ | | |

وبعد إتمام الجدول أجب عن الأسئلة الآتية :

- عند أى مستوى من مستويات صعوبة العمل يكون الميل إلى تحقيق النجاح أقوى ؟

- ماذا يحدث حين يكون الدافع للنجاح قويا نسبيا ؟
(أنظر العمود الأخير بعد تكملة النقص)

- عند أى مستوى من مستويات الصعوبة يظهر أكبر فرق بين الدافع المرتفع للنجاح والدافع المنخفض ؟

وتستطيع الآن أن تفهم لماذا يذهب أتكينسون (١٩٦٤) إلى أنه حين يواجه الفرد سلسلة من الأعمال التي تختلف في صعوبتها الظاهرة (P_s) ويطلب منه أن يختار العمل الذي يرغب في أدائه ، فإنه يفضل الأعمال

ذات الصعوبة المتوسطة (ذات المخاطرة المتوسطة) حين يكون دافع الانجاز قويا جدا عنه حين يكون ضعيفا جداً .

وتفترض النظرية أيضاً أنه بالإضافة إلى النزعة العامة المستقرة نسبياً لتحقيق النجاح (M_s) ، هناك أيضاً نزعة عامة لتجنب الإخفاق ، أو الدافع لتجنب الإخفاق (M_{AF}) وبالمثل يمكن أن تكتب المعادلة على النحو الآتي :

$$T_{-F} = M_{AF} \times P_F \times I_F$$

حيث تكون

T_{-F} = النزعة لتجنب الإخفاق وهي وظيفة للمتغيرات الآتية :
الدافع لتجنب الإخفاق (M_{AF}) ، وتوقع الإخفاق (P_F) ، وقيمة حافز الإخفاق السلبي (I_F) .

ومرة أخرى هناك مسلم خاص هو أن :

$$I_F = - P_s$$

أي أن توقع الإخفاق يكون قويا حين يكون توقع النجاح ضعيفاً والعكس بالعكس ، أي أن توقع النجاح زائد توقع الإخفاق P_F يساوي واحد ، أي أن مجموعها يساوي واحد صحيح ، والميل إلى تجنب الإخفاق هو ميل مقاومة أداء النشاط لأنه من المتوقع أن يؤدي هذا الأداء إلى الإخفاق .

ويجمع الميل الناتج نحو الإنجاز بين ميلين الميل إلى تحقيق

النجاح (T_s) والميل إلى تجنب الإخفاق (T_{-F}) ويمكن التعبير عنه جبريا على النحو الآتي :-

$$(M_{Is} \times P_s \times I_s) + (M_{AF} \times P_F \times I_F) \\ T_s + T_{-F} =$$

وبإبدال التعريفات الجبرية لتحل محل I_s ، I_F

تصبح المعادلة

$$T_s + T_{-F} = (M_s - M_{AF}) \times [(P_s \times (1 - P_s))] \\ (Atkinson \& Feather, 1966, p. 333)$$

إن هذا النموذج يفترض أن هناك علاقة عكسية مباشرة بين احتمال النجاح وبين الحافز في سياق الإنجاز وهذا معقول ومشروع كمدخل لبناء النموذج ، ولكن البعض يشاءل عما إذا كانت العلاقة خطية ، وعما إذا كان الحافز ينبغي أن يساوى $(1 - P_s)$ (Heckhausen, 1968) . وبالرغم من هذا فإن هذه النظرية قد تطورت نتيجة لعدد كبير من الدراسات الإمبريقية ، وقد أثار عددًا هائلًا آخر وأنها تزودنا بإطار لدراسة دافعية الانجاز يقوم به الطلاب .

تسمية دافعية الانجاز :

يرى فيروف Veroff (١٩٦٩) أن دافعية الإنجاز هي الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتصل بأهداف الإنجاز ، وتعرف على أساس التنافس مع معايير الامتياز ولكنه يميز بين نمطين من دافعية الإنجاز هما :-

١ - دافعية الانجاز الاستقلالية. Autonomous achievement m.

حيث يتنافس الفرد مع معاييرهِ هو ، أى أن المعايير الشخصية التي يمثلها الشخص تكون أساسيه .

٢ - دافعية الانجاز الإجتماعية. Social achievement, m.

حيث يكون التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون ، أى أن مستويات الامتياز تستند إلى المقارنة الاجتماعية .

إن تصنيف الأطفال وتقسيمهم على أساس قوة دافعية الانجاز وضعفها لا يكفي في نظر فيرووف إذ أن علينا أن نحدد نوع دافعية الانجاز عند القيام بهذا التصنيف .

مراحل النمو :

يحدد فيرووف ثلاثة مراحل لنمو دافعية الإنجاز هي :

١ - التنافس الاستقلالي .

إن النمو من خلال الإنجازات الاستقلالية في الطفولة المبكرة ، يعنى أن الإنجاز الذاتى الحسن التنظيم يظهر حين يبلغ الطفل ما بين ١٥ ، ٢٥ عاماً من العمر ، أى مع ظهور اللغة ونمو المهارات والقدرات .

٢ - المقارنة الاجتماعية في الإنجاز:

هذه عملية تجيء بعد ذلك لأنها تنبنى على التوجه الذى يتكون لدى الطفل نحو أهدافه إن التركز حول الذات لابد أن يكون قد تناقص إلى حد ما قبل أن يستطيع الطفل أن يقارن أدائه بأداء الآخرين . والمقارنة

الاجتماعية وظيفية للطفل حيث أنها تزوده بالمعلومات والمعايير التي تيسر الأداء السليم .

٣- تكامل دافعية الإنجاز الاستقلالية مع الكفاح في المقارنة الاجتماعية .

إن هذين الدافعين منفصلان ، ويستخدمان في الموقف المناسب . كما في التوجه الناضج للإنجاز ، هذا التوجه الذي يوفق بين المعايير الشخصية للإنجاز والمعايير الاجتماعية ولا يضحى بالأولى لحساب الثانية . وهذه المراحل متتابعة ومنظمة تنظيماً هرمياً من حيث أن النمو في إحداها واتقانه ضروري للنمو في المرحلة التالية والنجاح فيها .

ومن هذا التصور لنمط دافعية الإنجاز ، ومن التابع الأمثل لنموها يستطيع فيروفي أن يتصور أنماطاً إنجازية مختلفة من البشر نعرضها فيما يلي في صورة مبسطة ولقد تناولها فيروفي في مقال له نشر عام ١٩٦٩ تناولاً يتم بالبصيرة والنفاذ .

ولاجتياز كل مرحلة على نحو ناجح يرى فيروفي أن هناك زمناً أمثل لمطالب سلوكية معينة للطفل فلا تقان الاستقلال الذاتي بنجاح على سبيل المثال يحتاج الطفل إلى حرية تناول البيئة ، أي أن تتاح له البيئة في حرية ، ويحتاج إلى استشارة لفعله المستقل ودعمه على أن يكون توقيت هذا كله مناسباً جداً بحيث يتضمن ما ينجزه الطفل جهداً ومثابرة .

المقاييس :

يعتقد فيروفي أنه إذا قدر الفرد اهتمام الطفل بتكرار الأعمال التي ينجح فيها وتلك التي يخفق فيها ، فإن تواتر الأعمال التحديية للطفل

ومقدار هذا التواتر يعكس نزعتة للإيجاز . والأعمال المتحدية أو المخاطر المحسوبة تقع بين الأشياء المؤكدة (بطبيعة الحال أستطيع بسهولة أن أعمل هذا) والفرص الخارجية المتاحة (هذا عمل صعب جدا بالنسبة لي) . وتقوم مقاييس فيروف على أساس نظري وضعه انكنسون وآخرون كما تقوم على الدراسات الأمبيريقية التي قام بها كراندل ورايسن (١٩٦٠) للاختيارات المتكررة للأطفال .

وسوف نستخدم ثلاثة من أعماله الأربعة الخاصة بدافعية الانجاز الاستقلالية ومقياسا لدافعية الانجاز الاجتماعية في التجربة الآتية :-

جدول (١٥ و ١)

يبين أنماط التوجه الإنجازي الذي يقوم على مداخل النمو

| الأنماط | مرحلة الإستقلال | مرحلة المقارنة الاجتماعية | مرحلة التكامل |
|--|-----------------|---------------------------|---------------|
| ١ - توجه إنجازي متكامل | + | + | + |
| ٢ - توجه تنافسي | + | ± | - |
| ٣ - خوف من التوجه الإخفاق (أ) خوف من التوجه الإخفاق (ب) | + | - | - |
| ٤ - خوف من التوجه للنجاح | ± | + | - |
| ٥ - توجه إنجازي منخفض (أ) توجه إنجازي منخفض (ب) | ± | - | - |

ولقد أبرز ما كيلا ند (١٩٥٨) ثلاثة طرق أساسية لقياس الدافعية الإنسانية وهي : (أ) أن نسأل المفحوص على نحو مباشر أو غير مباشر عن دوافعه . (ب) أن نحصل على حكم عام على الدافعية أو على تقديرات كلية من ملاحظين خارجيين . (ج) أن نسجل علامات سلوكية نوعية أو محددة للدافعية بمتابعة الاستجابات الفسيولوجية أو الأداء أو الإدراك أو التداعي أو الحركات التعبيرية . ويشيع استخدام القصص التي يرويها الأفراد كاستجابة للمصور في البحوث ويدخل هذا الأسلوب في الطريقة الثالثة . ويستخدم فيروف الاختبارات المتكررة كقياس لدافعية الانجاز الاستقلالي ، كما يستخدم مستوى الطموح المعيارى في الاختبار كقياس لدافعية الإنجاز الإجتماعى ، ويستخدم أسلوب القصص (دافعية الإنجاز التخيلى) لتقدير دافعية الإنجاز الشكالى .

المشكلة والفروض :

تناول هذه الدراسة مستعينة بمقاييس فيروف للإنجاز (١٩٦٩) ، الفروق بين الجنسين وبين الجماعات العمرية كما تدرس نواحى التشابه بينها في نوعين من دافعية الإنجاز ، كما تدرس العلاقة بين النوعين : دافعية الإنجاز الإستقلالى واللى تتضمن تنافساً مع معايير الامتياز الشخصية المتمثلة . ودافعية الإنجاز الاجتماعى حيث تقوم معايير الامتياز على المقارنة الاجتماعية ويحصل الطفل على درجة عالية في دافعية الإنجاز إذا اختار أن يكرر عملاً يتحده تحدياً متوسطاً ، بدلاً من أن يختار عملاً سهلاً جداً ، أو عملاً صعباً جداً . (لاحظ أن اختيار أصعب الأعمال لا يدل على توجه عالٍ في دافعية الإنجاز) .

١ - يحصل البنون إذا قورنوا ببنات على درجات أعلى في دافعية الإنجاز الاستقلالى أو أقل أو قد لا يختلفون عنهم .

٢ — يحصل البنون إذا قورنوا بالبنات على درجات أعلى في دافعية الانجاز الاجتماعى أو أقل أو قد لا يختلفون عنهم .

٣ — يتميز الأطفال الأكبر سناً إذا قورنوا بمن يصغرونهم بدافعية إنجاز استقلالية أعلى أو أقل أو قد لا تختلف المجموعة الأولى عن الثانية .

٤ — يتميز الأطفال الأكبر سناً بدافعية إنجاز اجتماعى أقوى من الأطفال الأصغر سناً أو أضعف أو قد لا يختلفون عنهم .

٥ — يختار الأطفال ذوو دافعية الانجاز الاستقلالى العالية إذا قورنوا بمن دونهم أعمالاً سهلة أو متوسطة أو صعبة في مقياس دافعية الانجاز الاجتماعى .

٦ — هل تتسق نتائجك مع نتائج فيروف ؟

الطريقة :

العينة : تتألف من مجموعة من البنين وأخرى من البنات من صفين مختلفين على الأقل بفارق عامين كالصف الثانى الابتدائى والصف الرابع .

المواد : — خرز من البلاستيك .

— إناء كبير أو صندوق من الورق المقوى .

— دلو طلاء أو دلو غسيل (سلة) .

— كرة من البلاستيك أو المطاط .

— حصيرة عليها شرائط سوداء عرضها بوصة واحد ملصقة

على مسافات يفصل كل شريط عن الآخر قدمان .

— ستة أوراق بها أشكال عددها على الترتيب ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٧ (أنظر الشكل رقم ١٥ و ١٠) .

— أغلفة أو ظروف بعرض ٥ بوصة وطول ٧ بوصات .

— مجموعة من الألغاز لها مستويات صعوبة ثلاث (أنظر الشكل رقم ٢٠ و ١٥) .

— قلم أحمر .

— أوراق لتسجيل البيانات وتبويبها .

الإجراءات : يستخدم مع كل طفل ثلاثة أعمال لقياس دافعية الانجاز الاستقلالي وهي من أعمال فيروف وعمال واحداً لقياس دافعية الانجاز الاجتماعي بالترتيب الذي سنعرضه بعد قليل . ويتألف كل عمل من أعمال الانجاز الاستقلالي من عرص لبنود تتدرج من السهل إلى الصعب . يبدأ الطفل بعمل سهل جداً ويتقدم على نحو تدريجي حتى يخفق في بندين متتاليين في ذلك العمل ويكون للطفل عندئذ الخيار في تكرار أحد البدائل الأربعة الآتية الممكنة : النجاح الأول ، النجاح الأخير ، الإخفاق الأول ، أو الإخفاق الثاني . ووفقاً لنظرية القيمة المتوقعة القائلة بأن دافعية الإنجاز تكون في أعلى درجاتها حين يكون احتمال النجاح ٥٠٪ ، ويعطى الطفل درجة واحدة تدل على دافعيته للإنجاز حين يختار الطفل إعادة أو تكرار أول بند أخفق فيه ، أو آخر بند نجح فيه . ويعطى الطفل صفراً إذا اختار أن يكرر أسهل عمل أو الإخفاق الثاني . ثم تجمع درجات الطفل في الأعمال الثلاثة ويكون المجموع هو درجة الطفل في دافعية الإنجاز الاستقلالي . (والمدى في

التجربة الحالية = من صفر إلى ٣) . وعلى الطفل أن يختار بالنسبة للعمل
الاجتماعى المقارن ، أن يحل ألغازا سهلة أو متوسطة أو صعبة بالنسبة
للأطفال فى صفه . واختيار اللغز المتوسط الصعوبة يفسر على أنه إظهار
لدافعية إنجاز عالية .

ونورد فيما يلى تعليمات مقاييس دافعية الإنجاز .

تعليمات لاستخدام مقاييس دافعية الإنجاز الاستقلالى :

الخرز

المواد

ستة خيوط من الخرز من أشكال وألوان مختلفة

(Y = أصفر P = بنفسجى R = أحمر
B = أزرق LB = أزرق فاتح DB = أزرق داكن
G = أخضر PK = بنى O = برتقالى)

١- (P) (P)

٢- (Y) (G) (Y)

٣- (PK) (G) (R) (PK)

٤- (PK) (R) (G) (DB) (B)

٥- (DB) (R) (O) (DB) (Y) (R) (LB)

٦- (PK) (Y) (R) (DB) (PK) (G) (P) (PK) (R)

تعليمات : د إن أول عمل ستقوم به هو ما منفعله بهذه الخرزات .
أنت ترى بأنها ذات ألوان مختلفة ، وأنها تختلف من ناحية أخرى .

بعضها مستدير (وعلى المجرب أن يعرض مثالا يوضح ذلك) . وهذه الخرزة لها حروف كالأكورديون ، وهذه تشبه الفانوس . كيف نضعها معا ونعمل منها أشياء مختلفة . هذه هي اللعبة . سوف اعرض عليك خرزاً وضع معا . وسوف تنظر إليه بدقة وعناية لأنى سأخفيه بعد ذلك وراء ظهري وعليك بعد أن أخفيه أن تعمل سلسلة من الخرز شبيهة بتلك التى عرضتها عليك وسوف ترى بعد ذلك هل السلسلة التى عملتها تشبه السلسلة التى عرضتها عليك أم لا تشبهها ؟ ، ، ،

اعرض البند (١) - تأكد أن خرز الطفل ليس فى متناول يده . وقل للطفل . أنظر إلى هذه السلسلة بعناية ودقة (وبعد خمس ثوان اخفها وراء ظهرك) والآن عليك أن تعمل سلسلة تشبه سلسلتى (قدم للطفل مجموعة من الخرز وانتظر حتى يتم العمل إذا كان هناك أى شك فى ذلك امسأل) . هل انتهيت من العمل ؟

(لكى نقوم الطفل اعرض عليه النموذج وامسأله عما يدا) . هل سلسلتك تشبه سلسلتى ؟ (إذا أجاب الطفل بنعم أولاً متسرعا أضف) :
« انظر إليهما بعناية ودقة ، ، ،

مواقف ممكنة

- ١ — (إذا أجاب الطفل بنعم على سلسلة صحيحة ، بين موافقتك)
« نعم إن سلسلتك من الخرز تشبه سلسلتى ، ، ،
- ٢ — (إذا قال الطفل نعم بالنسبة لسلسلة غير صحيحة ، بين له عدم موافقتك) ،

« لا إنها لا تشبه سلسلتى وذلك لأن . . . ، ، ،

- ٣ — (إذا قال الطفل لا بالنسبة لسلسلة خطأ قل) .
« هذا صحيح أن سلسلتك من الخرز لا تشبه سلسلتي وذلك لأن ... » .
٤ — (إذا قال الطفل لا لسلسلة صحيحة قل)
« نعم ، إن سلسلتك تشبه سلسلتي ، ألق عليها نظرة أخرى ، ،
(خذ الخرز من الطفل وأخرجه من الخيط وضعه في صندوق الطفل ،
أخفي خرزك ، خذ السلسلة الثانية من الخرز وقل) .
« حسنا ، وعنا نجرب هذه السلسلة ... الخ » .
(وفي كل مرة ينجح فيها الطفل ، انتقل إلى السلسلة التي تليها ، وبعد
أن يخفق الطفل مرتين ، اعرض عليه البند الأول ، وآخر بند ينجح فيه .
وأول بند أخفق فيه ، والبند الذي أخفق فيه إخفاقه الثاني وقل) .
« والآن دعنا نعمل سلسلة أخرى من الخرز . تستطيع أن تجرب
إحدى هذه السلاسل . تذكر أن هذه السلسلة كانت سهلة تماماً بالنسبة
لك ، وهذه السلسلة لم تكن سهلة جداً ولكنك عملتها بطريقة صحيحة ،
وهذه السلسلة كانت صعبة بالنسبة لك ، وهذه كانت صعبة جداً والآن
ما هي السلسلة التي تحب أن تجرب عملها مرة أخرى ؟ » .
(وبعد أن يختار الطفل إحدى هذه السلاسل ، أتمح له فرصة أخرى
ليجرب ، وسواء نجح أو لم ينجح قل له مشجعاً هذا أداء حسن) .

التهديف على السلة :

المواد

- دلو الغسيل أو الطلاء فارغاً .
- كرة مطاطية صغيرة مناسبة أو فيشبات من البلاستيك .

- حصيرة تفرش على الأرض بجوار الدلو وعليها علامات بشرائط سوداء عرضها بوصة على بعد قدمين وأربعة أقدام وستة أقدام وثمانية أقدام . . . الخ ويقف الطفل خلف العلامة . ويمكن استخدام الفيشات أو الماركات مع الأطفال الأكبر سناً والأكثر مهارة .

التعليمات :

د والعمل الثاني الذي سنقوم به هو لعبة يجب أن يلعبها أطفال كثيرون بالمدرسة . عليك أن ترمي الكرة في السلة وأنت واقف خلف هذه الخطوط . دعنا نبدأ من أقرب الخطوط إلى السلة (الدلو) . (اطلب من الطفل أن يقف وأصابع قدميه خلف الخط الأول) . وحاول الآن أن تقذف بالكرة لتدخل السلة .

وحين يخفق الطفل قل له : حسنا هذا هو .

(أشر إلى الخط الثاني) والآن قرب خلف الخط الثاني وارمي بالكرة لتدخل السلة ... الخ .

وبعد أن يخفق الطفل مرتين ، انتحى بالطفل جانبا وقل له : انتبه لما أقول دعنا نضرب الكرة نحو السلة أو الدلو مرة أخرى . قد تستطيع أن تقوم بهذا التصويب من خلف أحد هذه الخطوط . تذكر أن التصويب من هنا كان سهلا جداً ، أى كان السهل وضع الكرة في السلة . ومن هذا الخط لم يكن العمل بهذه السهولة ولكنك وضعت الكرة في السلة ومن خلف هذا الخط كان هذا العمل صعبا بالنسبة لك ، ومن هذا الخط صعبا جداً بالنسبة لك . والآن من أى الخطوط أو المواقع تود أن تحاول مرة أخرى ؟

(وبعد أن يختار الطفل ، اتح له فرصة أخرى لعمل ما اختاره وبعد أن ينتهي من ذلك قل له أحسنت سواء أخطأ أو أصاب) .

تذكر الصور .

المواد

ست صفحات عليها الأشكال ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٧ مرسومة
أو ملصقة وينبغي أن تكون الأشياء مما يسهل على الشخص تمييزه
والتعرف عليه .

التعليمات :

« والآن دعنا نلعب لعبة مختلفة ، في الجانب الآخر من كل صفحة
توجد صور لأشياء مختلفة . وحين أقلب الورقة عليك أن تنظر إلى الصور
بعناية ودقة وتحاول أن تتذكرها ، وذلك لأنني سأقلب الورقة حالا
بحيث لا نستطيع رؤية الصور وعندها أخبرني بالصور التي رأيته .

والآن دعنا ننظر إلى هذه الصفحة أولا .

(أشر للصور الواردة في الصفحة صورة صورة وقل) .

« هذه كلها »

(دع الطفل ينهي أو يكمل العبارة . إذا تردد الطفل زوده باسم
الشيء . وبعد أن يسمى الطفل جميع الأشياء قل) .

« والآن أنظر بدقة ، لأنني سوف أقلب الصفحة حالا . .

(بعد خمس ثوان أقلب للصفحة) .

« والآن قل لي ما هي الصور التي رأيته ؟ . . »

(قد ترغب في تسجيل الأشياء التي سماها الطفل . أتمح للطفل زمنا كافيا
حتى ينتهي من التذكر . وإذا كان هناك شك في قول الطفل لكل
ما يتذكره سله . . هل قلت كل ما تتذكره ؟ هل انتهيت ؟) .

(إقلب البطاقة لتقويم الطفل وقل دون التزام) . هل سميت جميع الأمور ؟ .

(وافق ولا توافق كما حدث في حالة الخرز . وإذا قال الطفل بعد أن أخفق في تسمية بعض الصور . .م بالنسبة لبطاقة قل) .

لا إناك لم تسمى جميع الصور لأن هناك صورة كذا وكذا . .
والآن دعنا نجرب هذه الورقة ... الخ . .

(وبعد إخفاقين ، أعرض على الطفل البند الأول ، والنجاح الأخير والإخفاق الأول والإخفاق الثاني وقل) دعنا نحاول بدأ آخر مرة أخرى . تذكر أن هذه الصور كان من السهل بالنسبة لك تذكرها ، وهذه الصفحة لم تكن بهذه السهولة ولستكنك تذكرتها تذكراً صحيحاً . وهذه الصفحة كانت صعبة بالنسبة لك . وهذه كانت صعبة جداً . ما هي الصفحة التي تريد أن نحاول معها مرة أخرى ؟

(وبعد أن يختار الطفل أنح له محاولة أخرى كما حدث من قبل) .

تعليمات لقياس الميل للمقارنة الاجتماعية .

المواد

ثلاثة صناديق متماثلة (على سبيل المثال ٣ بوصات 5×2 (أي $7,7$ سم $\times 12,7$ سم $\times 1,5$ سم) أو ثلاثة ظروف أو أغلفة عرضها ٥ بوصات وطولها ٧ سم ($12,7$ سم $\times 17,8$ سم لتوضع المواد داخلها .

التعليمات :

أمامك ثلاثة صناديق أو أغلفة وهي متشابهة من الخارج أليس كذلك ؟

إنها تنمى على أعمال (امسك بها واهزها ، عليك أن تقوم بها ،
فى هذا الغلاف (مشيراً إلى الغلاف الذى يقع على بين الطفل) عمل سهل
جداً بالنسبة للبنين (للبنات) فى صفك . فى هذا الغلاف (مشيراً إلى
الغلاف الأوسط) عمل يستطيع القيام به بعض البنين (البنات) فى صفك
وبعض الآخر لا يستطيع ذلك .

د وفى هذا الغلاف (مشيراً إلى الغلاف الذى يقع على يسار الطفل)
عمل يصعب على البنين (البنات) فى صفك القيام به . .

د وتستطيع أن تقوم بعمل واحد فقط ، أى هذه الأعمال تحب أن
تجربه ؟ تذكر أن هذا سهل ، وهذا يستطيع أدائه بعض الأولاد
(البنات) فى صفك وبعضهم لا يستطيع ذلك ، وهذا العمل صعب ،

(انتظر الإجابة ثم قدم للطفل الغلاف الذى اختاره مع تعليمات العمل
أتى يرى المحرب أنها ملائمة) .

والعمل الذى اختاره التلاميذ فى تجربتنا كقياس للمقارنة الاجتماعية
هو اللغز التالى وقد يرغب التلاميذ فى تجربتك فى عمل آخر مختلف
عليك إعداده .

وبحين يختار الطفل أحد هذه الأغلفة الذى يحتوى كل منها على ثلاثة
ألغاز ، يقدم المحرب القلم الأحمر للطفل قائلاً خذ هذا القلم ومر على جميع
الخطوط فى اللغز دون أن ترفعه عن الورقة ودون أن تمر على خط مرتين .
هل فهمت التعليمات ؟ وعلى المحرب أن يكرر هذه التعليمات إذا لزم الأمر .

والغلاف السهل به ألغاز سهلة فعلاً بالنسبة للأطفال فى الصف الرابع
الابتدائى ، وفى حالة الأطفال فى الصف الثانى قد تضمن سهولة العمل

بالنسبة لهم بنو بدو . ينتمون إلى نقطة تفاهيم - سيطر داسلي - فقط شامليتي
فأولاً وابتداءً من دنا . (. من المهم بطبيعة الحال ألا يتحقق الطفل في بند
اعتبره سهلاً بالنسبة للأطفال في هذا الصنف . وإذا وجد أحد أطفالك
الأكبر سناً صعوبة في القيام بالعمل السهل فإن عليك أن تساعد بالمثل) .
لا تقدم مساعدة بالنسبة للغلاف المتوسط الصعوبة أو الغلاف الصعب
لأن تعليماتك قد بينت إمكانية الإخفاق في القيام بهذه الأعمال وعلى
الطفل أن يحل الألغاز الثلاثة الموجودة في الغلاف الذي اختاره .

إجراءات إضافية وتفاصيل البيانات :

١ - الخرز : ينبغي قبل البدء في التجربة أن تجهز السلاسل الست
من الخرز وأن تغطيها وتضعها على كرسى إضافي بجوار المجرب وأن
يتوافر خرز كافٍ في إناء كبير أو صندوق من الورق الأقوى
ليستخدمه الطفل .

٢ - التهديف على السلة : لكي نحدد عدة مسافات طول كل منها
نذمان فإننا نستخدم شريطاً لاصقاً يمكن تثبيته على حصيرة أو على أرض
الغرفة ، وأن نضع علامة X لتحديد موقع السلة أو الدلو وعلامة على
كل خط من هذه الخطوط لتحديد الموضع الذي يقف عنده الطفل أثناء
إجراء التجربة . وسوف تقفز الكرة أحياناً بعد رميها في السلة وعليك
أن تؤكد للطفل أن الرمية تعتبر نجاحاً حتى ولو ارتدت خارج السلة .
وكثيراً ما يشغف الأطفال بتكرار التهديف بعد إخفاقهم الأول مباشرة
في هذا العمل . وعليك ألا تسمح بهذا . انتقل إلى المسافة التالية ليصوب
الطفل الكرة ويقذف بها إلى السلة . وغير مسموح بأي إعادة حتى ينتهي
الطفل من كل المحاولات : من المحاولة الأولى إلى الإخفاق الثاني . وعندئذ

يختار الطفل العمل الذي يرغب في تكراره أى على أى مسافة يرغب في أن يقوم بالتهديف في السلة .

٣ — تذكر الصور .

لقد استخدم فيروني ثمانية صفحات ونحن نستخدم هنا ست صفحات تحتوي على عدد من الأشكال يتراوح ما بين ٣ إلى ١٧ صورة أو شكلاً على الطفل أن يسترجمها . ويفضل بدلاً من قلب الصفحة خلال الاسترجاع أن تستبعد لأن الأشكال أو الصور تظهر أحياناً من ظهر الورقة .

وفي صفحة بيانات الفرد صحيح كل مستوى من مستويات العمل إخفاقات (خ) أو نجاحا (ن) في العمود خ/ن ، وفي العمود التالي صع العناوين المناسبة لأربعة أعمال (١) (أول وأسهل عمل) ن (النجاح الأخير) ح (العمل الذي أخفق فيه أولاً) خ (العمل الذي أخفق فيه ثانياً وفي العمود الذي يليه ضع علامة على العمل الذي اختار الطفل تكراره ، وفي العمود الذي يليه بين ما إذا كان نجح أو أخفق في العمل الذي يرغب في تكراره . ويحصل الطفل على الدرجة صفر في أعمال دافعية الإنجاز الاستقلالي إذا اختار أن يكرر أسهل عمل أو أصعب عمل . ويحصل على الدرجة واحد إذا اختار عملاً متوسط الصعوبة أى أن مستوى العمل يتحدى إمكانياته تحدياً معقولاً أى النجاح الأخير أو الإخفاق الأول . وتعطى الدرجة أو التقدير للطفل على الاختيار وليس على النجاح أو الإخفاق الفعلي في العمل الذي اختار أن يكرره .

ويفصح العمود الأول الكبير لتذكر الصور ، المجال الجرب ليسجل البتود التي يتذكرها الطفل .

وفي اختبار المقارنة الاجتماعية . ضح علامة تدل على الغلاف الذي اختاره الطفل في العمود الأول ثم استخدم - ن أو - ن لتدل على أدائه في الألغاز الثلاثة ، ويحصل الطفل على درجة واحدة إذا اختار الألغاز المتوسطة الصعوبة (الغلاف المتوسط الصعوبة) ويحصل على الدرجة صفر إذا اختار الغلاف السهل (الألغاز السهلة) أو الغلاف الصعب (الألغاز الصعبة) .

تذكر دائماً أن تسجل ملاحظتك عن سلوك الطفل أثناء التجربة :
« وأن تسجل الكلمات التي ينطق بها : وما يبدو عليه من توتر وعدم استقرار ، واصفائه الشغوف وتعبيرات وجهه وهلم جرا .

النتائج :

التصحيح : اجمع درجات الطفل في الأعمال الثلاثة الخرز ، والتهديف وتذكر الصور وسجل هذه الدرجات في صفحة بيانات الفرد في المكان المناسب .

تحليل البيانات :

سجل مجموع درجات دافعية الإنجاز الاستقلالي A A M (ومدى الدرجات من صفر إلى ٣) في العمود المناسب في صفحة بيانات الجماعة العمرية والجنسية ، استخدم ن نجاح ، خ إخفاق في أعمدة الخرز والتهديف وتذكر الصور لنبين اختيار الطفل والأداء اللاحق بالنسبة لهذا الاختيار . وسجل درجته في الأعمال كلها معا في العمود الأخير وبين عدد مرات اختيار العمل الأول والنجاح الأخير والإخفاق الأول والإخفاق الثاني خلال الأعمال الثلاثة .

(بمجموع هذه الأعمدة الثلاثة بالنسبة لكل طفل يساوى ٣) .

وبعد وضع العلامات الدالة على دافعية الانجاز الاجتماعى فى العمود المناسب يمكن قسمة عدد هذه العلامات الواردة فى العمود (م) متوسط الصعوبة على عدد الأطفال فى الجماعة للحصول على متوسط درجات دافعية الإنجاز الاجتماعية لهذه الجماعة (صفحة بيانات الجماعة) .

احسب المتوسط والوسيط والانحراف المعياري لكل جماعة عمرية من الجنسين وسجلها فى الجدول رقم ٤ و ١٥ .

حلل تباين درجات دافعية الانجاز الاستقلالى على أساس عمر الأطفال وجنسهم أى بطريقة 2×2 تحليل التباين فى تجارب التصنيف المزدوج (العمر \times الجنس)؛ وذلك باستخدام الدرجة الكلية لكل طفل فى دافعية الإنجاز الاستقلالى وضع ملخص النتائج فى الجدول (١٥ و ٥) .

والى تبيين كيف تتصل درجات دافعية الانجاز الاستقلالى بدرجات دافعية الانجاز الاجتماعى قسم الأطفال إلى ثلاث جماعات الجماعة التى اختارت العمل السهل ، وتلك التى اختارت العمل المتوسط الصعوبة والجماعة التى اختارت العمل الصعب فى العمل الاجتماعى المقارن ثم حلل تباين درجاتهم فى دافعية الانجاز الاستقلالى . (جدول ١٥ و ٦) وضع متوسط درجات دافعية الانجاز الاستقلالى لهذه الجماعات الثلاث من الأطفال فى الجدول (٧ و ١٥) واحسب النسب التائية بين أزواج المتوسطات إذا كانت النسبة الفائية فى الجدول ١٥ و ٦ دالة إحصائياً .

محصر جداولك واكتب نتائجك ، وخاصة تلك النتائج التي تتصل بفروضك . هل هناك فرق بين الجنسين في دافعية الانجاز يصل إلى مستوى الدلالة ٠.٠٥ ؟ هل تختلف الجماعتان العمريتان إختلافا دالا إحصائيا في كل من درجات دافعية الانجاز الاستقلالي ودافعية الانجاز الاجتماعي ؟ هل اختار الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية في أعمال دافعية الانجاز الاستقلالي العمل المتوسط المتعوبة في مقاييس دافعية الانجاز الاجتماعي ؟ أى هل دافعية إنجازهم عالية كما تقاس بالعمليين ؟ (جدول ١٥ و ٦ ، ١٥ ، ١٥ و ٧) .

إفحص الدرجات الخام في صفحات بيانات الجماعة وفي جدول (١٥ و ٤) وأجب عن السؤال . ما هي المقاربات الأخرى التي تخطر على بالك ؟ (راجع فروضك ، ما هي الفروض التي لم تنبئ من صحتها أو خطئها نتيجة للتحليلات الإحصائية السابقة ؟ كيف يمكن تحليل البيانات بحيث تختبر هذه الفروض ؟

المناقشة :

ما هي الفروض التي ثبتت صحتها وتلك التي ثبت خطؤها ولكي نيسر لك المقارنة بين نتائج تجربتك ونتائج فيروف نعرض فيما يأتي جداولين يحتويان على نتائجه (الجدول ١٥ و ٢) والجدول (١٥ و ٣) .

(جدول ١٥ و ١٦)

يبين متوسط درجات دافعية الانجاز الاستقلالى
فى الصفوف المختلفة موزعة حسب الجنس

| الصف الدراسى | البنون | | | البنات | | |
|-----------------|------------------------------------|------|-----|------------------------------------|------|-----|
| | درجات دافعية الانجاز الاستقلالى | | | درجات دافعية الانجاز الاستقلالى | | |
| | م | ع | ن | م | ع | ن |
| رياض الأطفال | ٢٠٣٠ | ١٠٢١ | ١١٥ | ٢٠٠٦ | ١٠٢٢ | ١٣٠ |
| ١ | ٢٠٧٣ | ١٠١١ | ٢٨٨ | ٢٠٧٩ | ١٠١٣ | ٢٨٦ |
| ٢ | ٢٠٧٠ | ١٠٠٨ | ٢٣٧ | ٢٠٨٩ | ١٠١٥ | ٢٤٦ |
| ٣ | ٢٠٨١ | ١٠١٤ | ٢٦١ | ٢٠٩٤ | ١٠١٢ | ٢٦٠ |
| ٤ | ٢٠٥٩ | ١٠٢١ | ٢٢٦ | ٣٠٠٠ | ١٠١٠ | ٢١٨ |
| ٥ | ٢٠٣٦ | ١٠٢٨ | ١٨٤ | ٢٠٨٢ | ١٠١٥ | ٢٠١ |
| ٦ | ٢٠٤٩ | ١٠٣١ | ١٧٨ | ٢٠٦٧ | ١٠٠٥ | ١٣٤ |

Veroff, 1969.

جدول (١٥٣)

يبين النسب المئوية للتلاميذ من ذوى الأعمار المختلفة الذين
اختاروا الأعمال السهلة ، والمتوسطة الصعوبة والصعبة موزعين
حسب الجنس

| الصف الدراسى | الجنس | ن | الغلاف | | |
|-----------------|--------------|-----|------------------------------------|-------|-----|
| | | | سهل | متحدى | صعب |
| رياض الأطفال | بنون بنات | | لا تتوافر البيانات عن رياض الأطفال | | |
| ١ | بنون | ١٦٣ | ٧١ | ١٦ | ١٣ |
| | بنات | ١٧٥ | ٨٣ | ٧ | ١٠ |
| ٢ | بنون | ١٣١ | ٤١ | ٣١ | ٢٨ |
| | بنات | ١٣٤ | ٥١ | ٣٦ | ١٣ |
| ٣ | بنون | ١٦٥ | ٢٣ | ٤٨ | ٢٩ |
| | بنات | ١٥٧ | ٣٤ | ٤٧ | ١٩ |
| ٤ | بنون | ١١٦ | ١٦ | ٥٠ | ٣٢ |
| | بنات | ١٢٢ | ٢٥ | ٥٤ | ٢٠ |
| ٥ | بنون | ٩٠ | ١٧ | ٥١ | ٣٢ |
| | بنات | ١٠٩ | ١٧ | ٥٩ | ٢٤ |
| ٦ | بنون | ١٢٩ | ١٠ | ٥٣ | ٣٧ |
| | | ١٣٤ | ١٥ | ٥٤ | ٣١ |

ولا يمكن مقارنة تقديرات دافعية الإنجاز الآتية لهذا، هذه التجربة على نحو مباشر بنتائج فيروف لأنه استخدم أربعة أعمال بينما استخدم في التجربة الحالية ثلاثة فقط .

لاحظ أن الذكور بدأوا بدرجات في هذا النوع من الدافعية أعلى من البنات في رياض الأطفال ولكنهم حصلوا على تقديرات أقل منهم على نحو متسق في الأعمار الأكبر والنسبة الفائية للجنس تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية ١٠٠ . د. وينسر فيروف هذه النتائج قائلاً يبدو أن البنين دون البنات في دافعية الإنجاز الاستقلالية خلال المرحلة الابتدائية لأنهم يكافحون على نحو مباشر بدرجة أكبر من البنات في التمسك بشبكة المقارنة الاجتماعية . فهل تتفق بياناتك مع بياناته ؟ وهل توافق على هذا التفسير ؟

وبينما وجد فيروف أن النسبة الفائية للفروق بين الجماعات العمرية في عينته من رياض الأطفال إلى الصف السادس الابتدائي دالة إحصائياً ، إلا أنه يبدو أن هناك ذروة في نمو دافعية الإنجاز الاستقلالي في الفترة من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف الرابع ثم يحدث قدر من التناقص في الصفوف التالية للدراسة الابتدائية . فهل تتسق بياناتك مع هذا النمط ؟

ولقد وجد فيروف آثاراً دالة للعمر والجنس في أعمال المقارنة الاجتماعية . فالأطفال الأصغر سناً (رياض الأطفال) اختاروا العمل السهل ، وقد تناقص هذا مع التقدم في العمر وتزايد اختيار العمل المتوسط الصعوبة (المتحدى) وكذلك تزايد اختيار العمل الصعب ، ولو أن هذا حدث بدرجة أقل . فهل العينة التي اخترتها والتي تضم تلاميذ من صفين وذات الحجم الصغير تظهر هذا النمط الاستجابي العمري ؟

ويُمكننا نجد أن البنين عند فيروف اختاروا العمل المتوسط الصعوبة على نحو مساوٍ لاختيار البنات تقريباً ، إلا أن عدد البنين الذين اختاروا الغلاف الصعب (العمل) في كل هذف دراسى كان أكبر من عدد البنات .

فهل كشفت بياناتك عن نمط مشابه ؟

ماهى الفروق التى تفرق أن تكشف عنها نتائج هذه التجربة لو اخترت جماعات ذات مستويات ذكاء متباينة ؟ أو من مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة ؟ أو من أصول عرقية متنوعة ؟ ولماذا ؟

وعلى الرغم من أن درجة الطفل تعتمد كلية على اختياره لمستوى صعوبة العمل الذى يريد تكراره وليس على مستوى أدائه فيه ، إلا أن صفحة البيانات نشتمل أيضاً على أداء الطفل فى البنود التى يكررها . فما فائدة هذه البيانات ، وهل يمكن أن تكشف عن نتائج جديدة تثرى التحليلات السابقة ؟

وثمة محاولات لربط دافعية الإنجاز بوجهة الضبط الداخلية ويتحمل المسئولية وبالاهتمام بالأهداف المستقبلية بعيدة المدى وبالحراك الاجتماعى.

وأخيراً هل أنت مطمئن إلى مقاييس دافعية الإنجاز التى استخدمتها وإلى أساسها النظرى ؟ ناقش .

المراجع

- ١ — صفا الاعسر وآخران : دراسات في دافعية الانجاز - جامعة قطر - مركز البحوث التربوية . الدوحة قطر ١٩٨٣ .
- 2 — Atkinson, J. W., & Birch, D. An Introduction to Motivation (2nd ed.), New York : Van Nostrand, 1978.
- 3 — Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds). A Theory of Achievement Motivation. New York : Wiley, 1966.
- 4 — Birch, D., & Veroff, J. Motivation : A Study of Action, Belmont, Calif : Brooks / Cole, 1966.
- 5 — Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, A. A conceptual formulation for some research on children's achievement development, Child Development, 1960, 31, 787 — 797.
- 6 — Crandall, V. J., & Rabson, A. Children's repetition Choices in an intellectual achievement situation following success & failure. Journal of Genetic Psychology 1960. 97. 161 — 168.,
- 7 — Fyans, L. (Ed.), Achievement Motivation : Recent Trends in Theory & research, New York : Plenum, 1979.
- 8 — Heckhausen, H. Achievement motive research : current problems & some contributions towards a general Theory of motivation. In W.J. Arnold (Ed), Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 16). Lincoln. University of Nebraska Press, 1968. pp. 103-174.

9 — Lorraine Nadelman, Research Manual in Child Development, HARPER & Row, PUBLISHERS, New York.

10 — Stein, A H., & Smithells. J. Age & Sex differences in children's sex-role standards about achievement, Developmental Psychology. 1969, 1, 252—259.

11 — Veroff, J Social Comparison & The development of achievement motivation. In C. P. Smith (Ed.), Achievement-related Motives in Children, New York : Russell Sage Foundation, 1969, pp, 46—101.

صفحة بيانات الفرد

الموضوع : دافعية الإنجاز

المجرب: _____ اليوم والتاريخ _____ الجنس ذ/ا
 الصف _____ للمحوص : _____ تاريخ الميلاد _____
 العمر الزمني _____ زمن بدأ التجربة _____ زمن
 الانتهاء _____ الزمن المستغرق _____ الحجرة _____.

دافعية الإنجاز الاستقلالي : الخرز

| العمل | تقدير أداء الطفل خ / ن | التسمية ن ١ خ ، خ | ضع علامة على اختيار الطفل | أداء الطفل خ / ن | ملاحظات |
|-------|------------------------------|-------------------------|---------------------------------|---------------------|---------|
| ١ | | | | | |
| ٢ | | | | | |
| ٣ | | | | | |
| ٤ | | | | | |
| ٥ | | | | | |
| ٦ | | | | | |
| - | | | | | |

دافعية الإنجاز الاستقلالي : التهديف

| قدما | | | | | |
|--------|--|--|--|--|--|
| ١ (٠) | | | | | |
| ٢ (٢) | | | | | |
| ٣ (٤) | | | | | |
| ٤ (٦) | | | | | |
| ٥ (٨) | | | | | |
| ٦ (١٠) | | | | | |
| ٧ (١٢) | | | | | |
| الدرجة | | | | | |

صفحة بيانات الفرد (تكافؤ)

..... العاقل

..... المرب

دائمة الإنجاز الاستقلالي : تذكر الصور

| العمل | أداء الطفل | الدرجة (خ/ن) | التسمية | الاختيار | الأداء (خ/ن) |
|--------|------------|--------------|---------|----------|--------------|
| ١ (٣) | | | | | |
| ٢ (٥) | | | | | |
| ٣ (٧) | | | | | |
| ٤ (٩) | | | | | |
| ٥ (١١) | | | | | |
| ٦ (١٧) | | | | | |
| الدرجة | — | — | — | — | — |

..... = درجة الخرز

..... = درجة التمديد

..... = درجة التذكر

..... المجموع

| اختيار المقارنة الاجتماعية | اختيار الطفل | الأداء + / - | تعليق |
|----------------------------|--------------|--------------|-------|
| سهل متوسط صعب | | | |
| | | — | — |

المصفف

الجنس

الموضوع : دافعية الإبحار

صفحة بيانات الجماعة

| المعرب | مربية الطاقل | الدرجة العلمية | المقارنه الاجتماعية | الشرف | التمديد | المصدر | تجميع الإبحار الاستطلاعي |
|--------|--------------|----------------|---------------------|---------|---------|---------|--------------------------|
| ١ | | | س م س | ان خ، خ | ان خ، خ | ان خ، خ | ن ١ |
| ٢ | | | | | | | خ |
| ٣ | | | | | | | |
| ٤ | | | | | | | |
| ٥ | | | | | | | |
| ٦ | | | | | | | |
| ٧ | | | | | | | |
| ٨ | | | | | | | |
| ٩ | | | | | | | |
| ١٠ | | | | | | | |

صفحة بيانات الجماعة

الموضوع : دافعية الإيجاز

.....
المجرب التاريخ

الطريقة والإجراء : كما وردت في المكتاب مع التعديلات الآتية إن وجدت :

نتائج الجماعة وتحليلي :

جدول (١٥ و ٤)

ملخص بيانات واقعية الإنجاز

| الجماعة | ن | دافعية الإنجاز الاستقلالي | عمل المقارنة الاجتماعية | |
|---|---|------------------------------|-------------------------|---------|
| | | | تكرار الاختبار | متوسط |
| الصف بنون بنات المجموع | | م ووسط ع | متوسط معيب | التقدير |
| الصف بنون بنات المجموع | | | | |
| درجة الصفين بنون بنات الدرجة السكينة | | | | |

جدول (١٥٥)

تحليل تباين التصنيف المزدوج 2×2 لدرجات دافعية الإنجاز

| مصدر التباين | مجموع المربعات | دح | التباين | ف | م الدلالة |
|--------------------------|----------------|----|---------|---|-----------|
| الجنس | ١ | | | | |
| العمر | ١ | | | | |
| الجنس \times العمر | ١ | | | | |
| داخل المجموعات (الخطأ) | | | | | |
| المجموع (ن - ١) | | | | | |

جدول (١٥٦)

تحليل التباين البسيط لدرجات دافعية الإنجاز الاستقلالي
على أساس اختيار العمل الاجتماعي المقارن

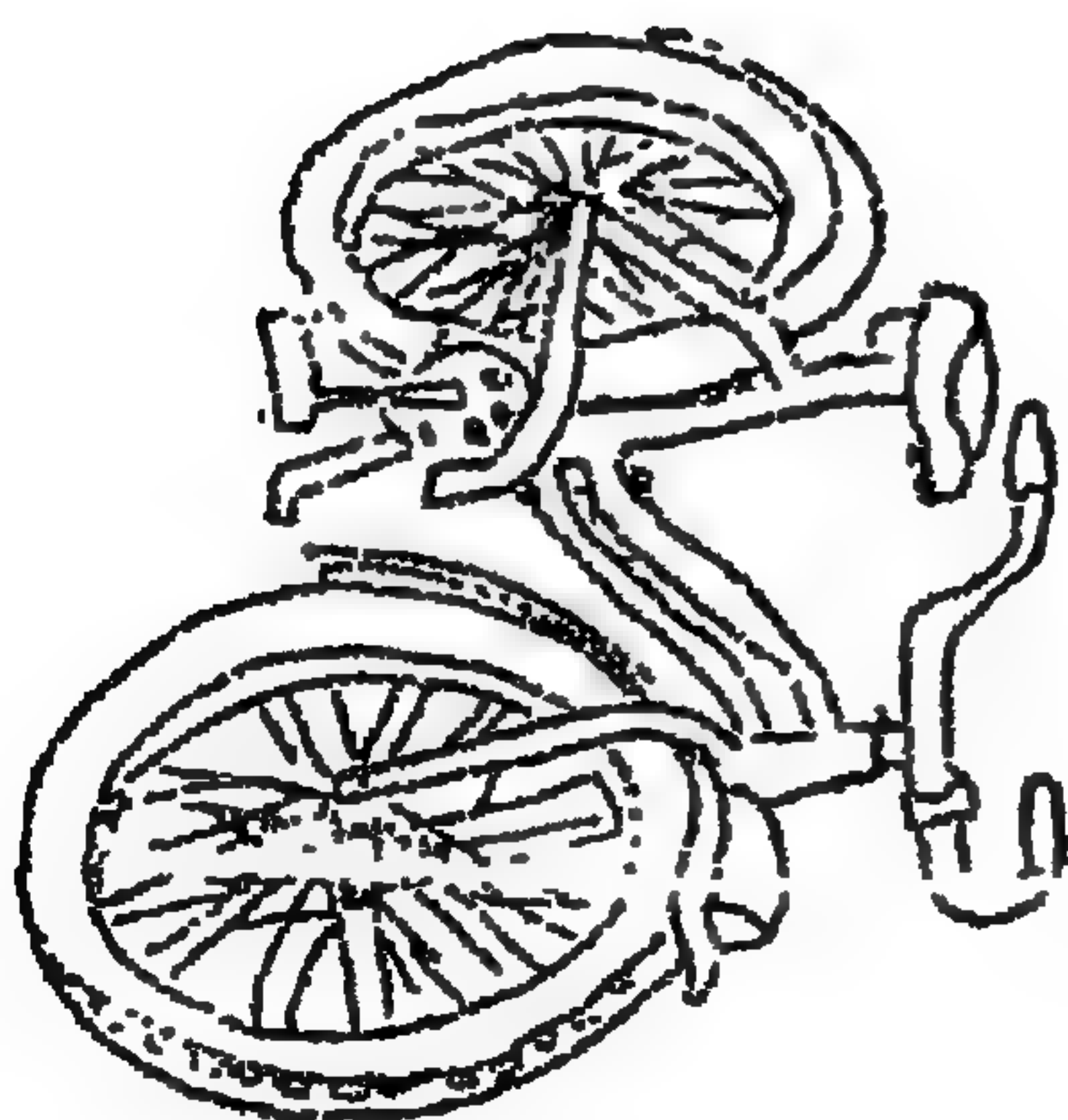
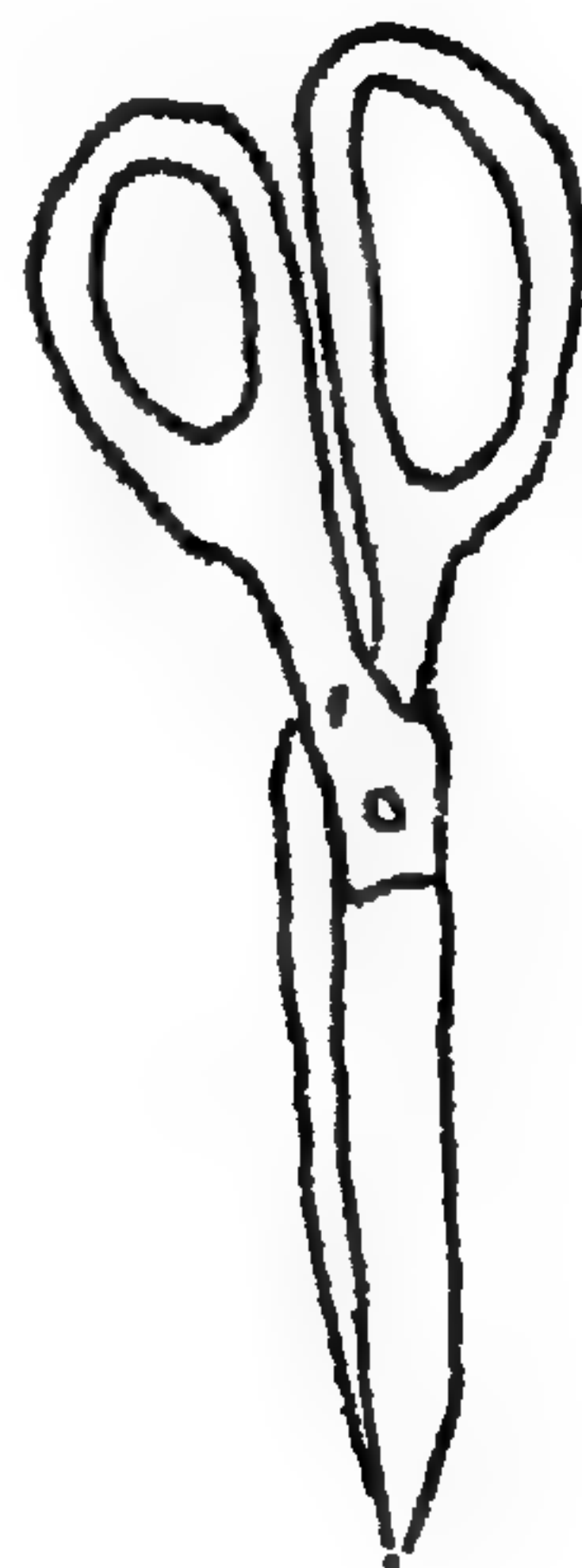
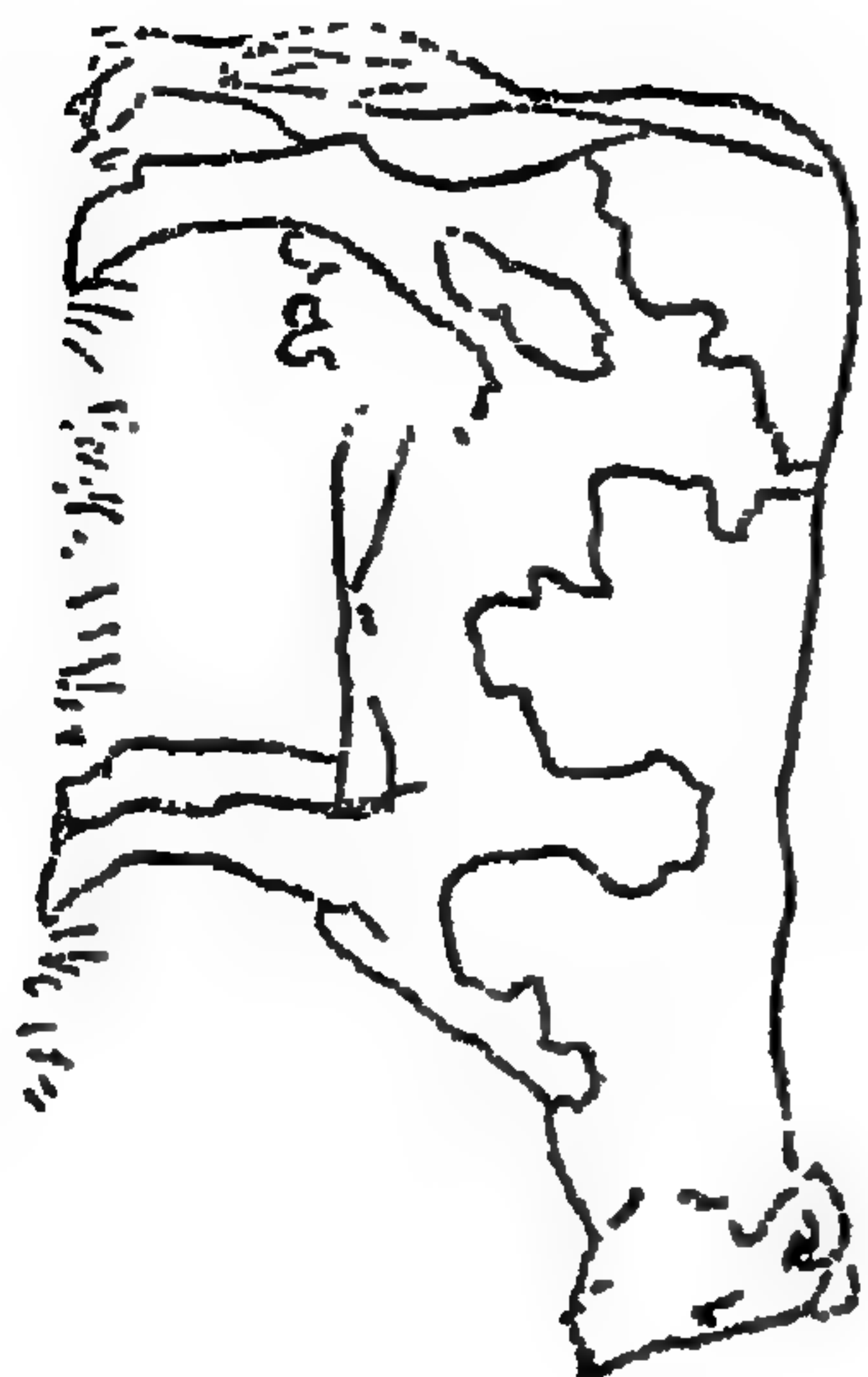
| مصدر التباين | مجموع المربعات | دح | التباين | ف | م الدلالة |
|------------------------------|----------------|----|---------|---|-----------|
| بين اختبارات العمل الاجتماعي | | | | | |
| المقارن (س ، م ، ص) | ٢ | | | | |
| داخل المجموعات | | | | | |
| المجموع (ن - ١) | | | | | |

جدول (١٥ و ٧)

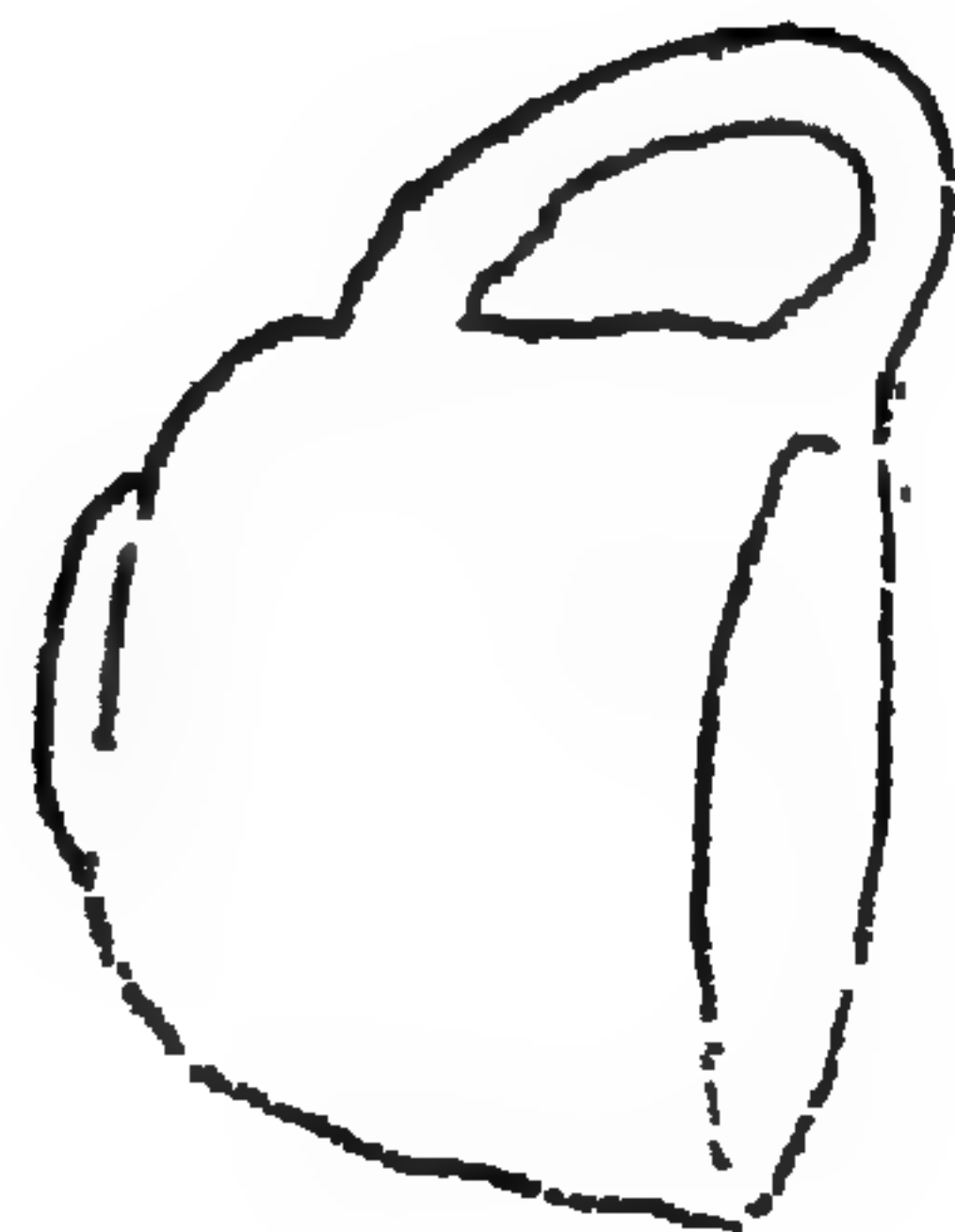
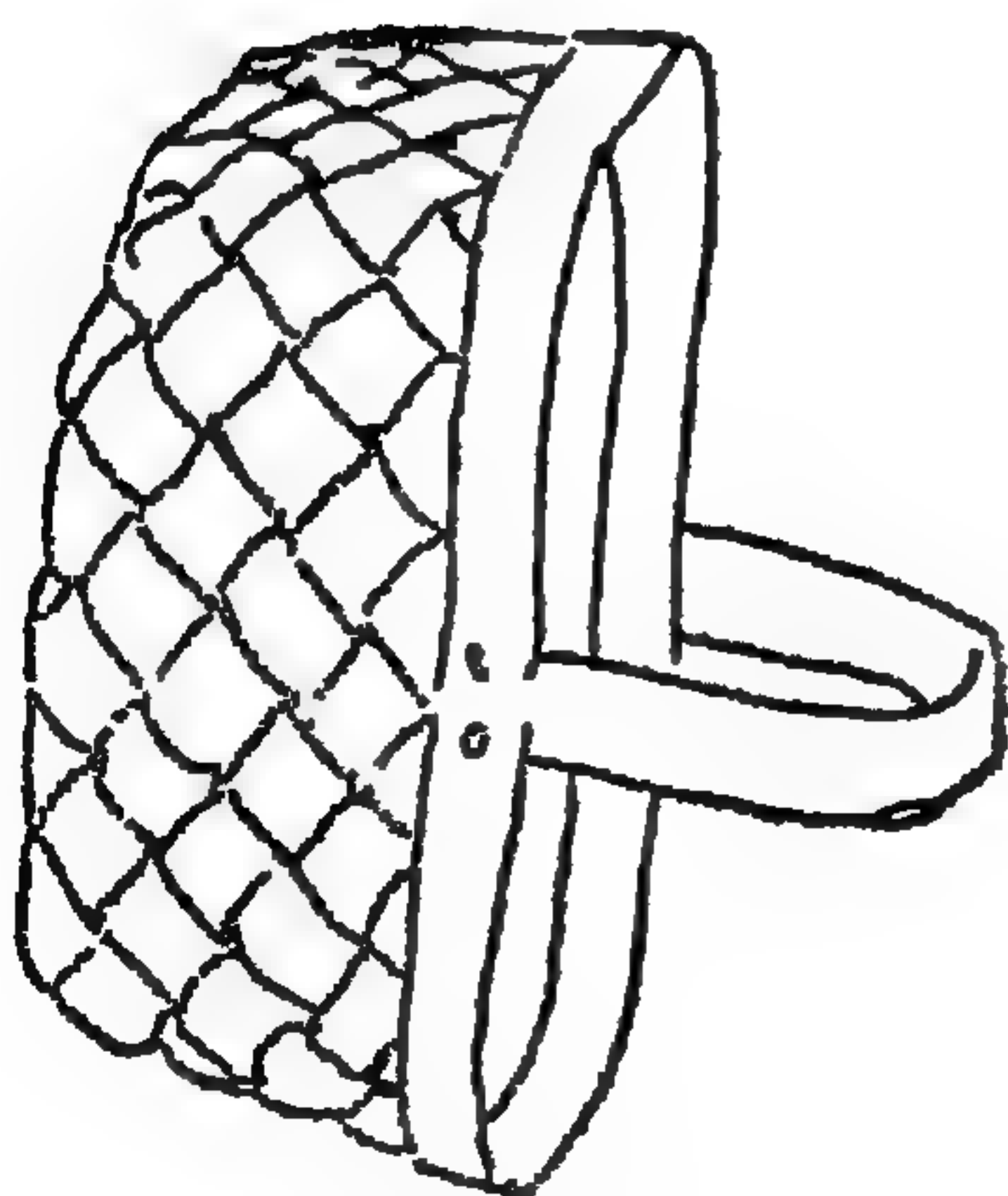
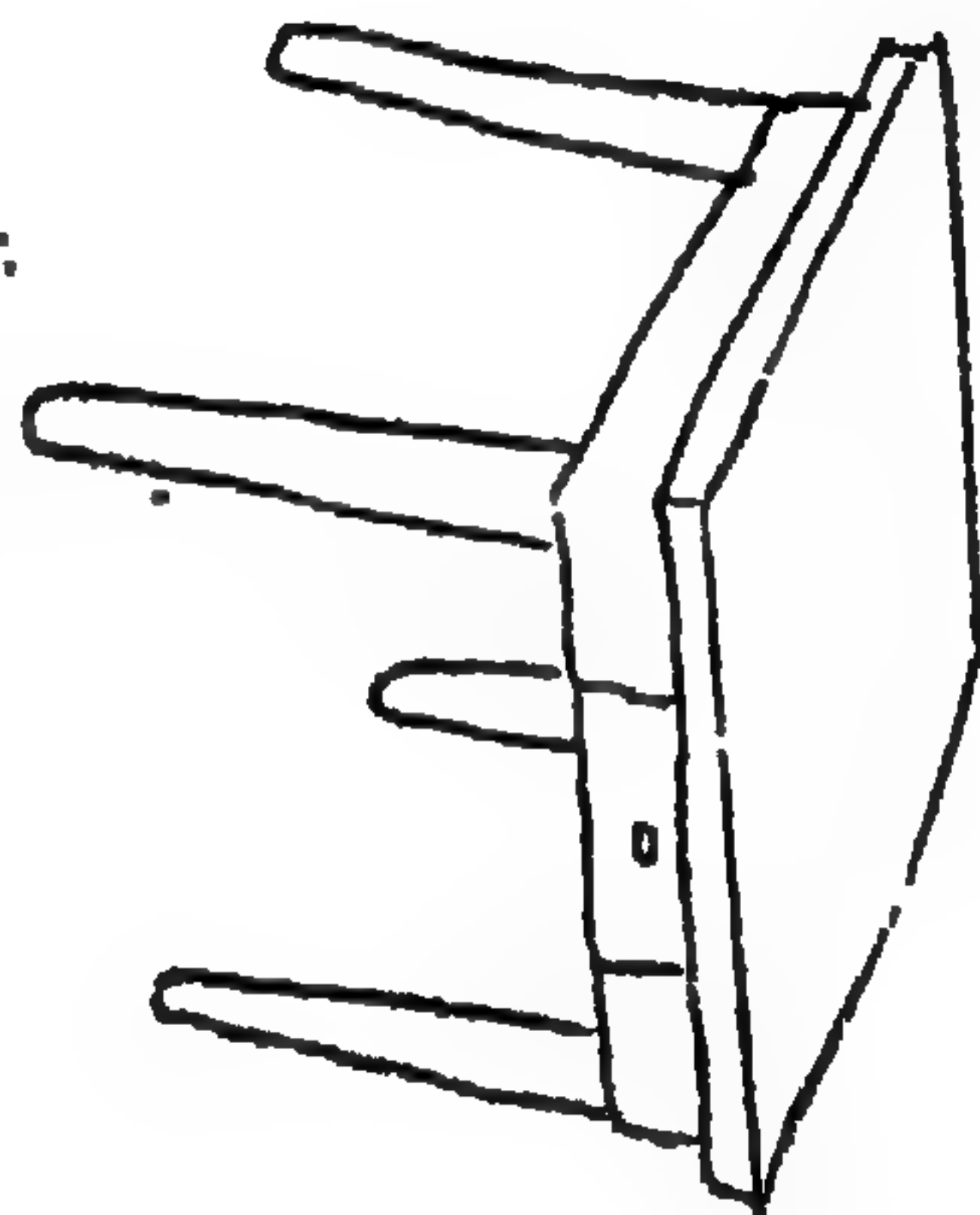
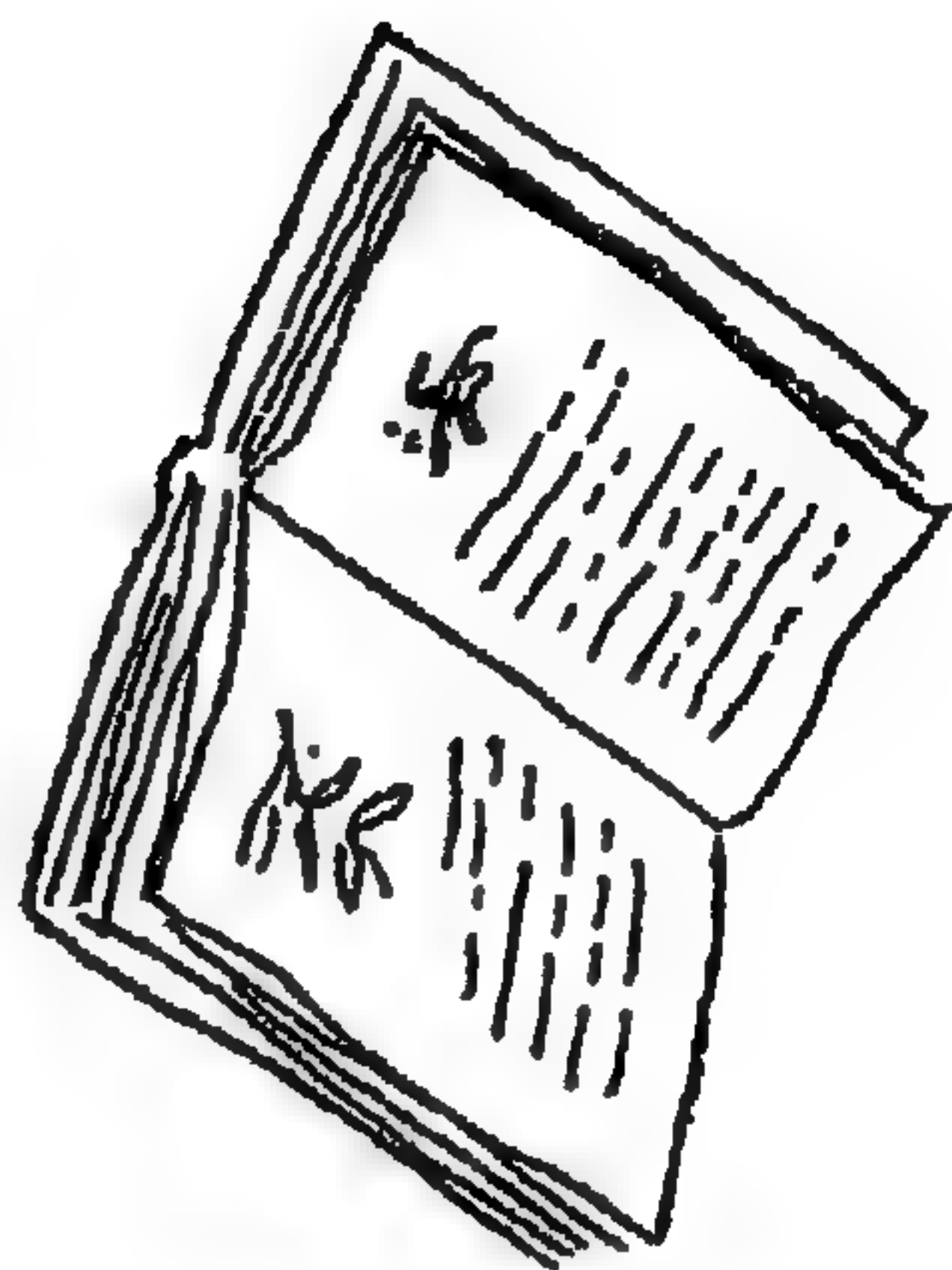
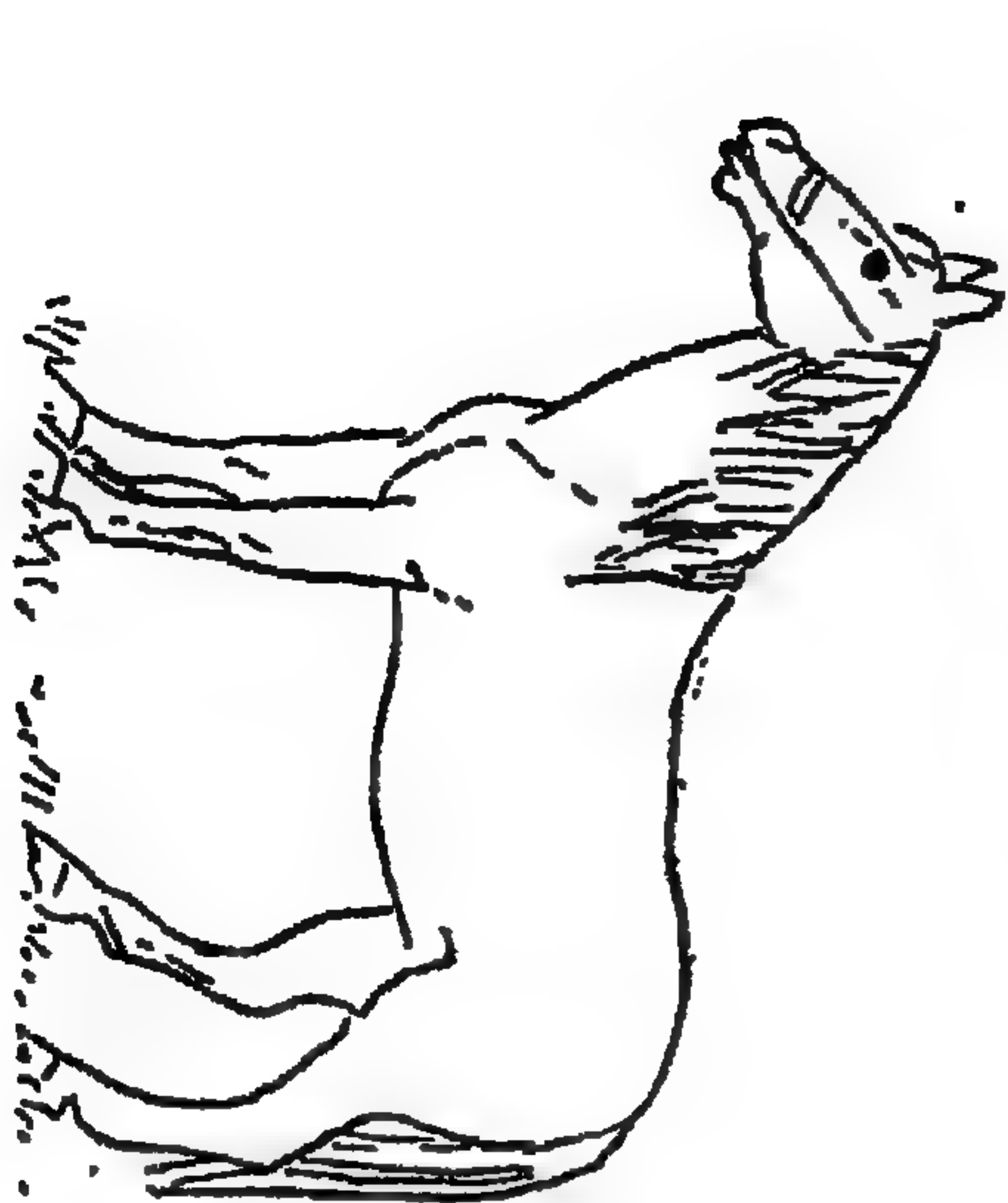
متوسط درجات دافعية الانجاز الاستقلالي لمجمعات الاطفال الذين
اختاروا العمل السهل ، والمتوسط ، والصعب ، والنسبة
النائية لموسطاتها

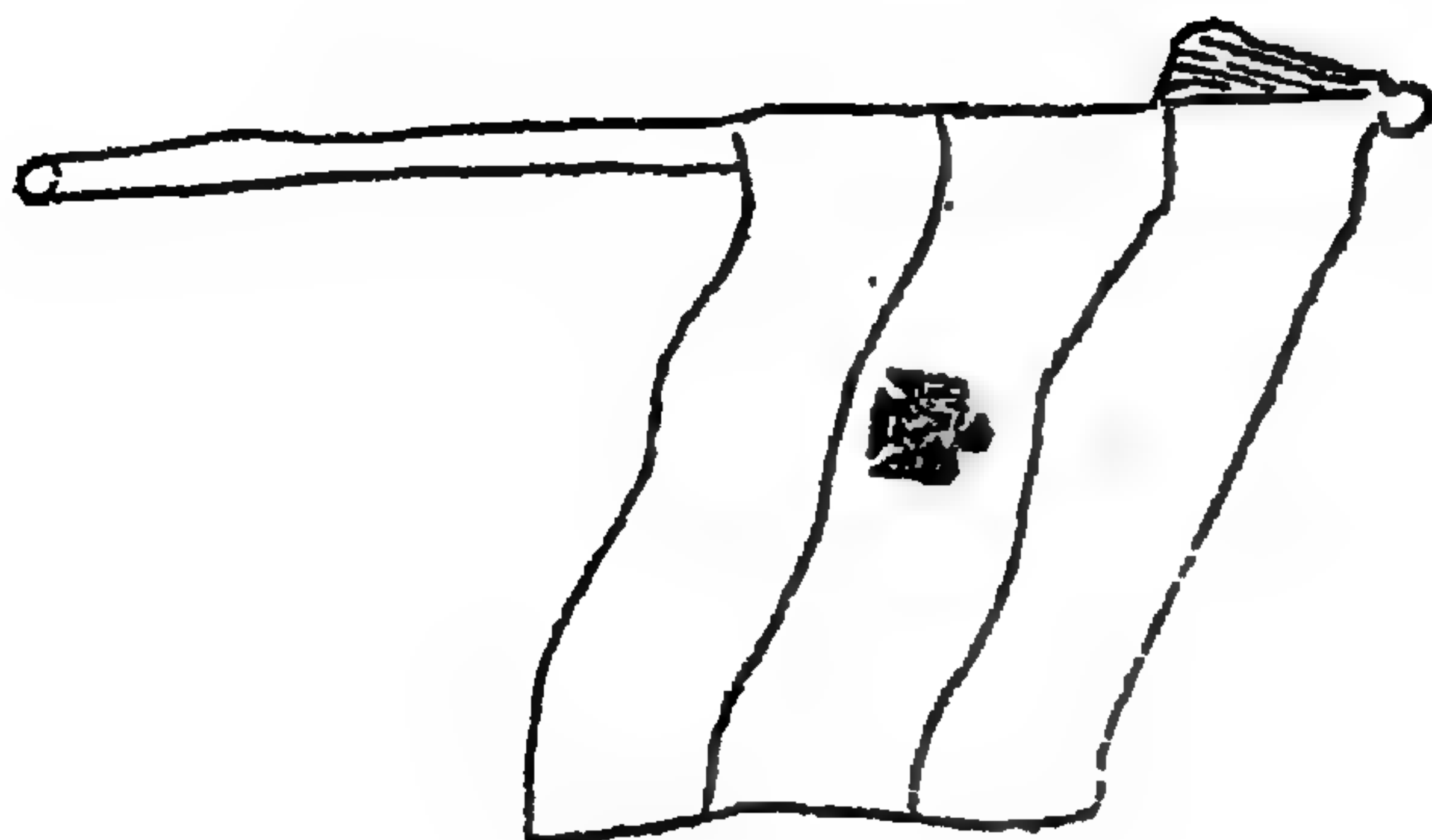
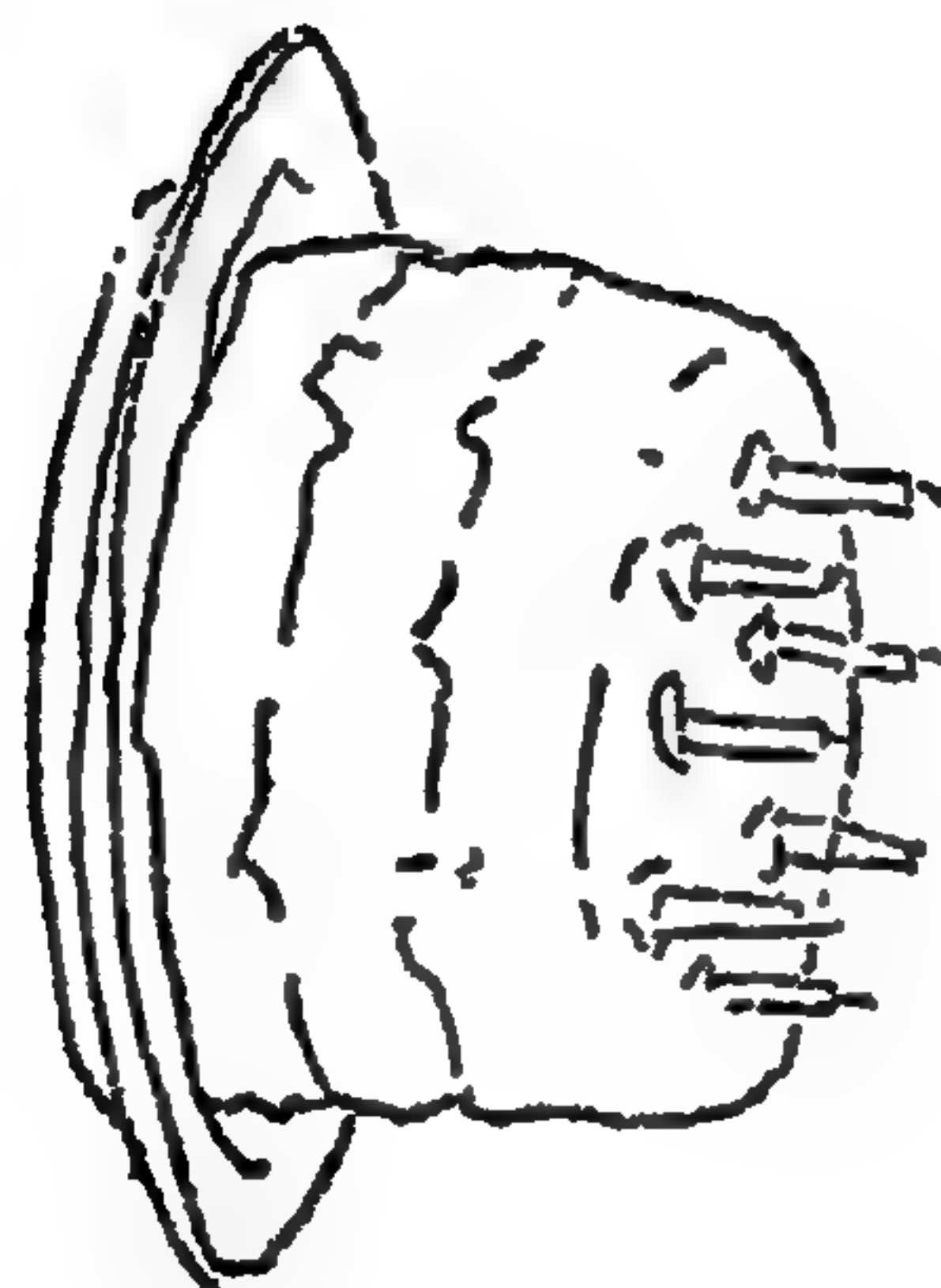
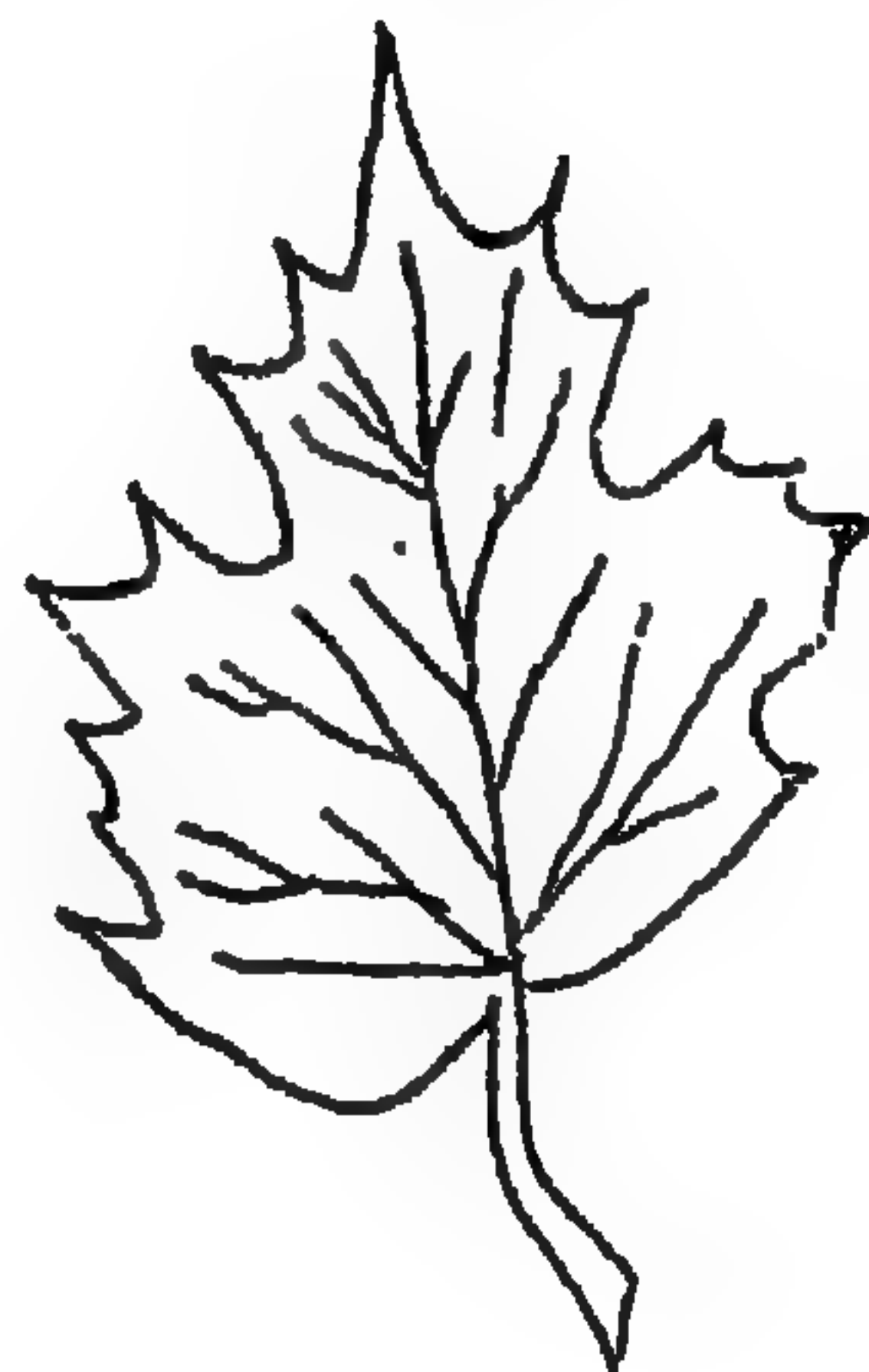
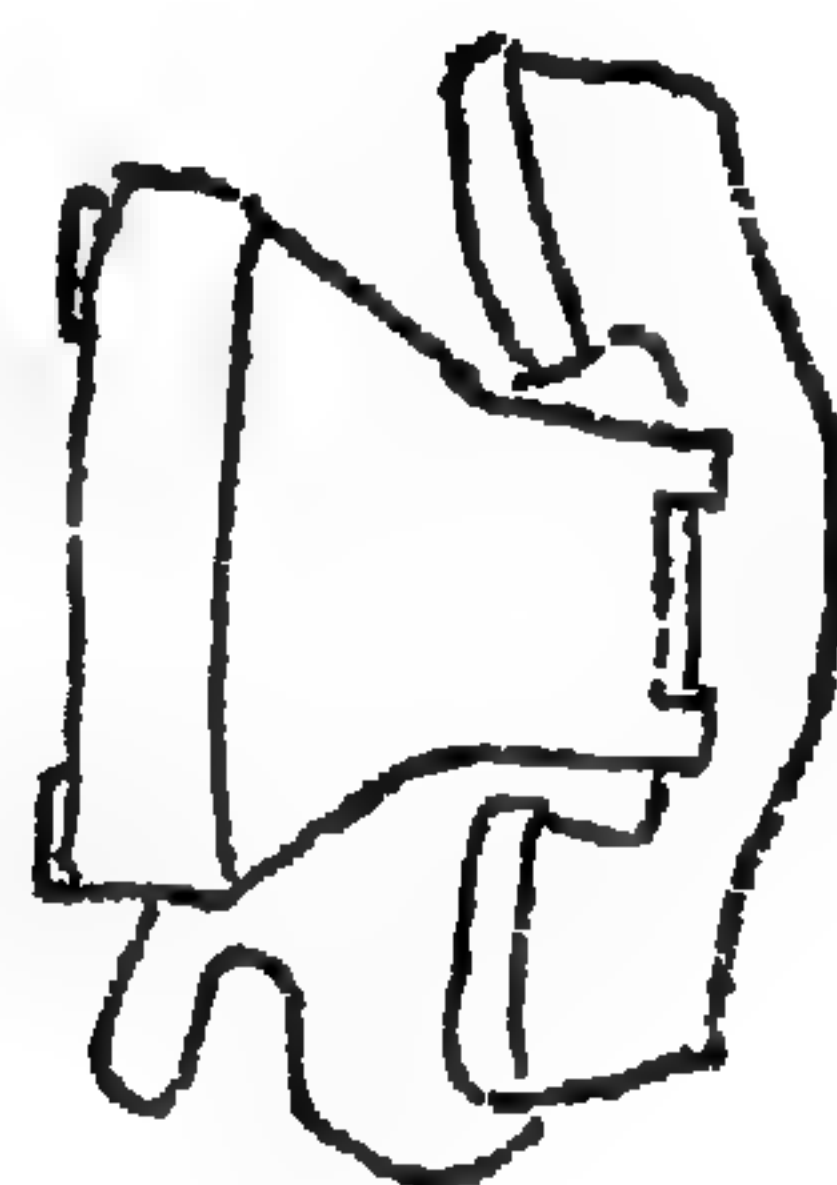
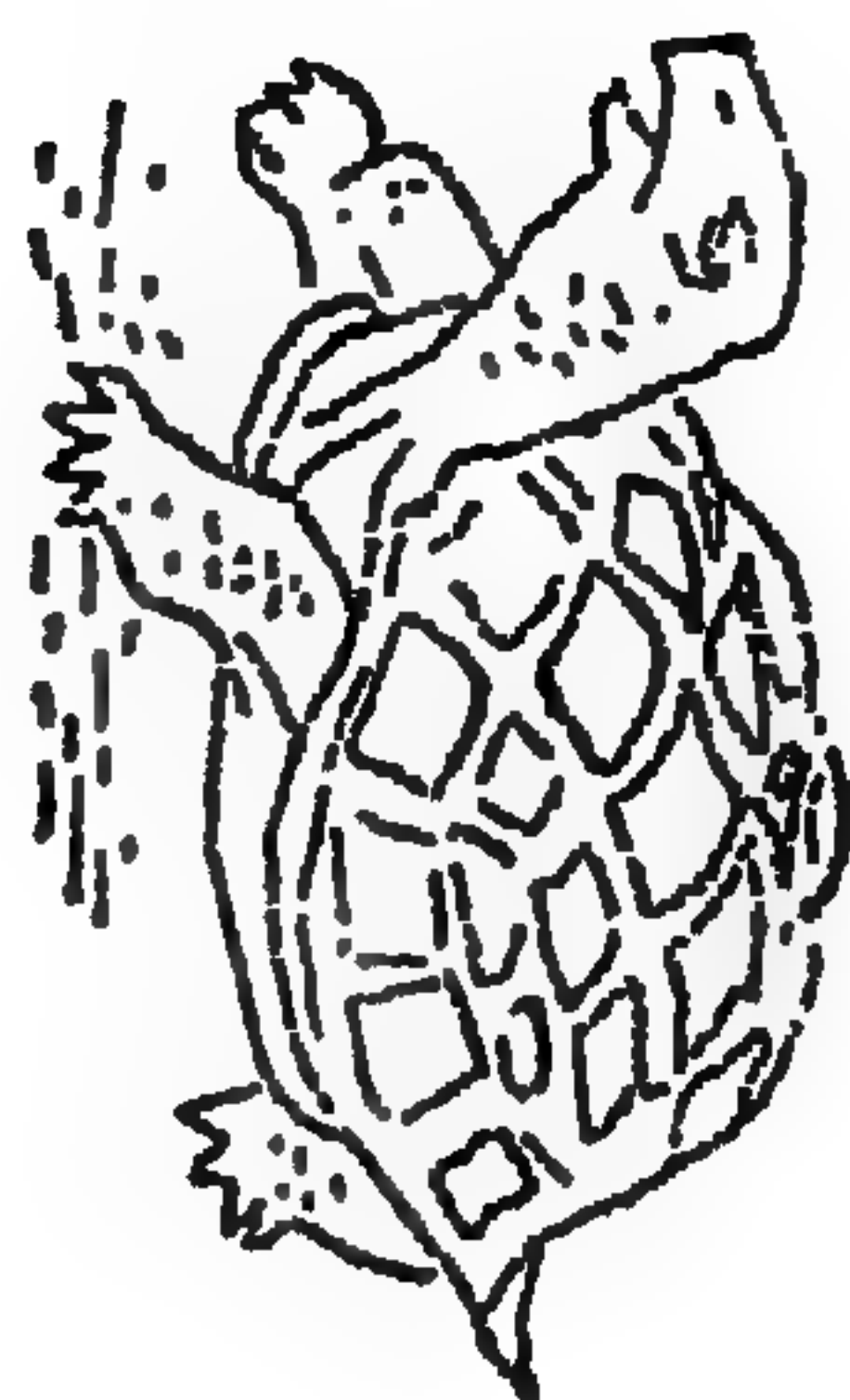
| الاختيار | ن | م | ع | المقارنه | الفرق بين المتوسطين | ت | الدلالة |
|----------|---|---|---|-----------|---------------------|---|---------|
| | | | | س - متوسط | | | |
| | | | | س - ص | | | |
| | | | | متوسط - ص | | | |

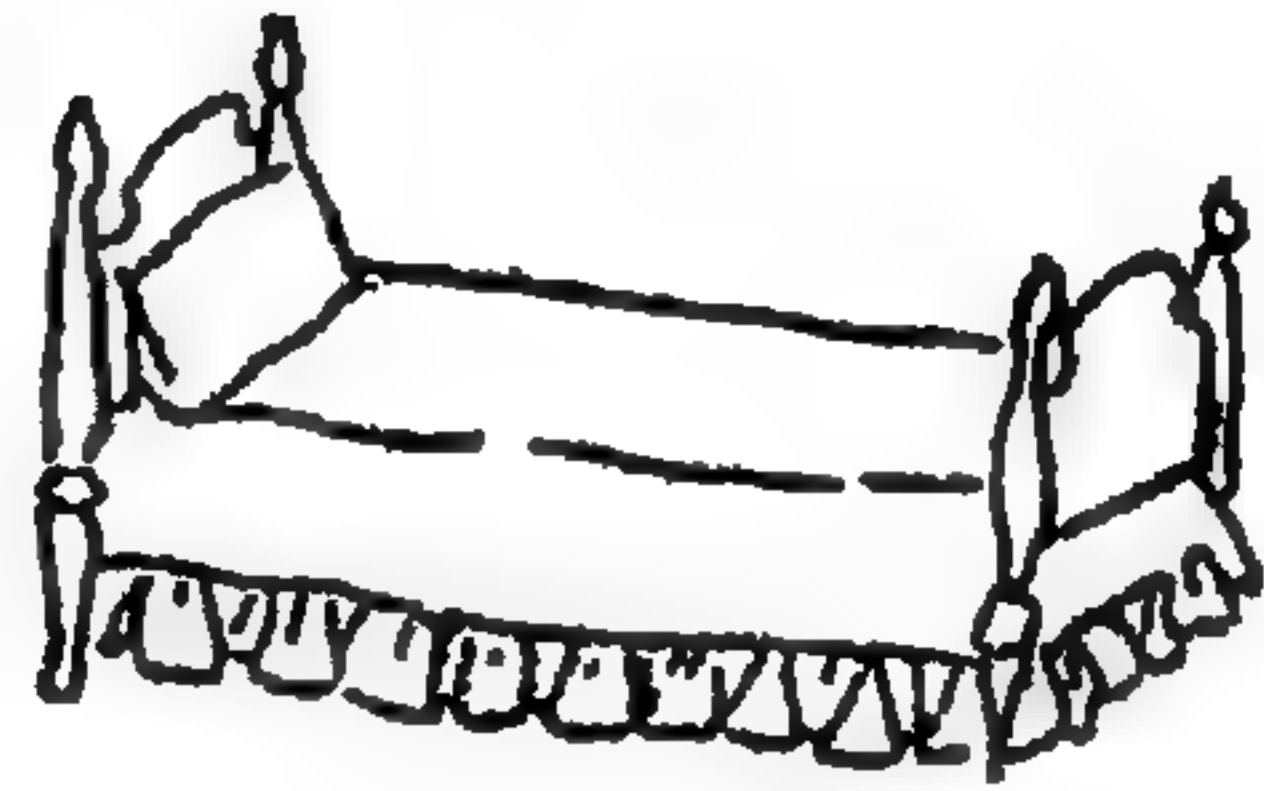
... ١٠ - ...

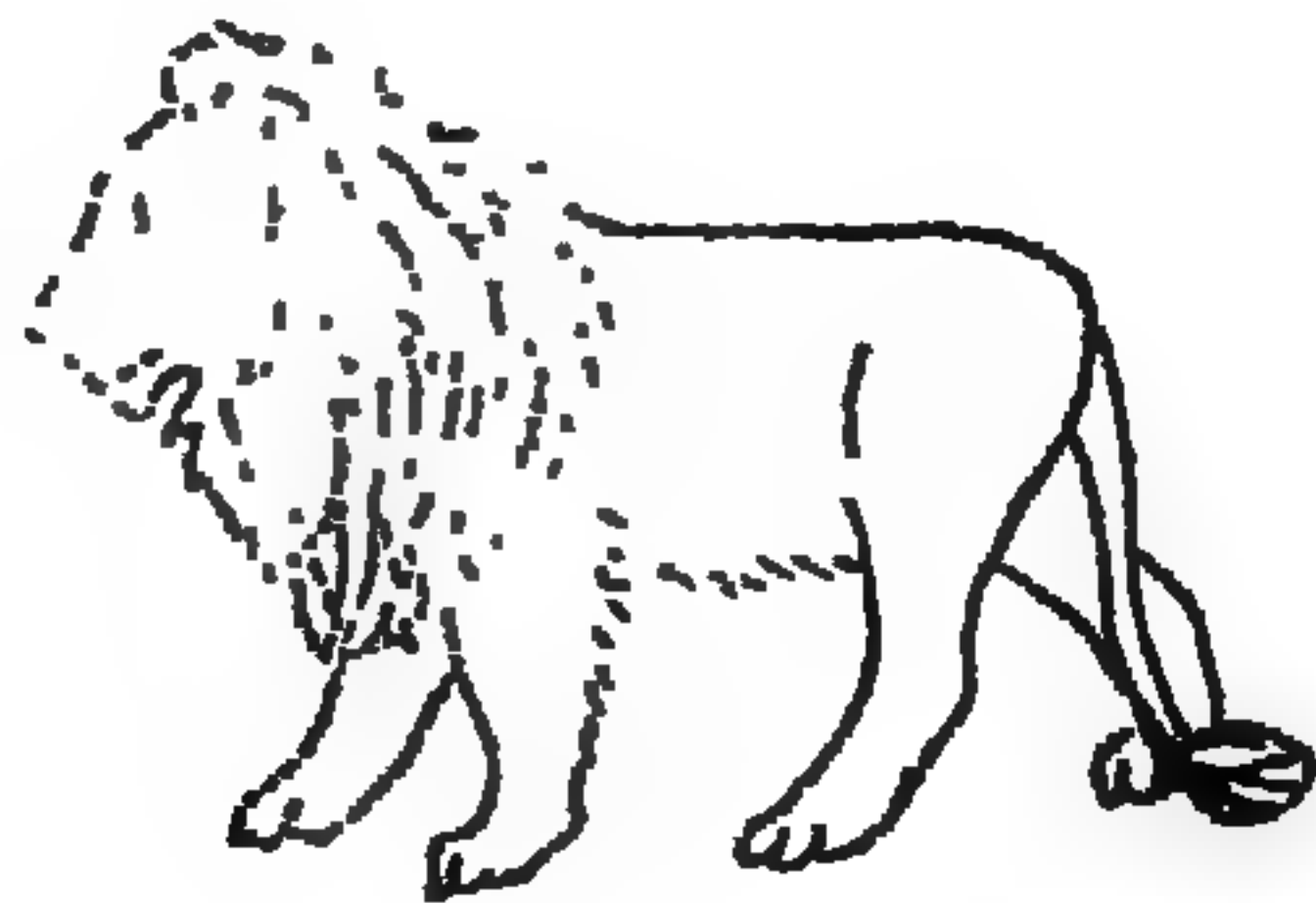
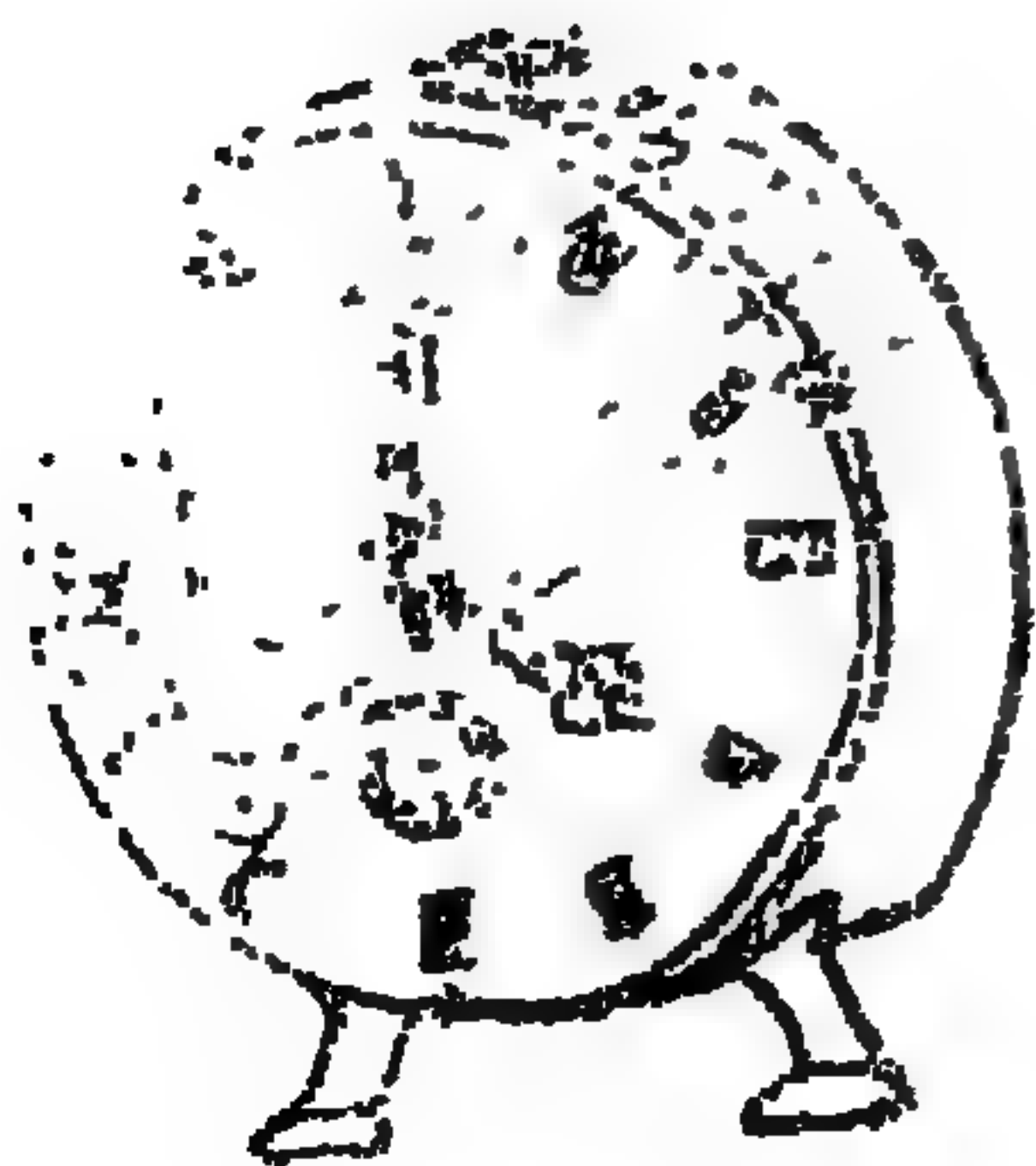
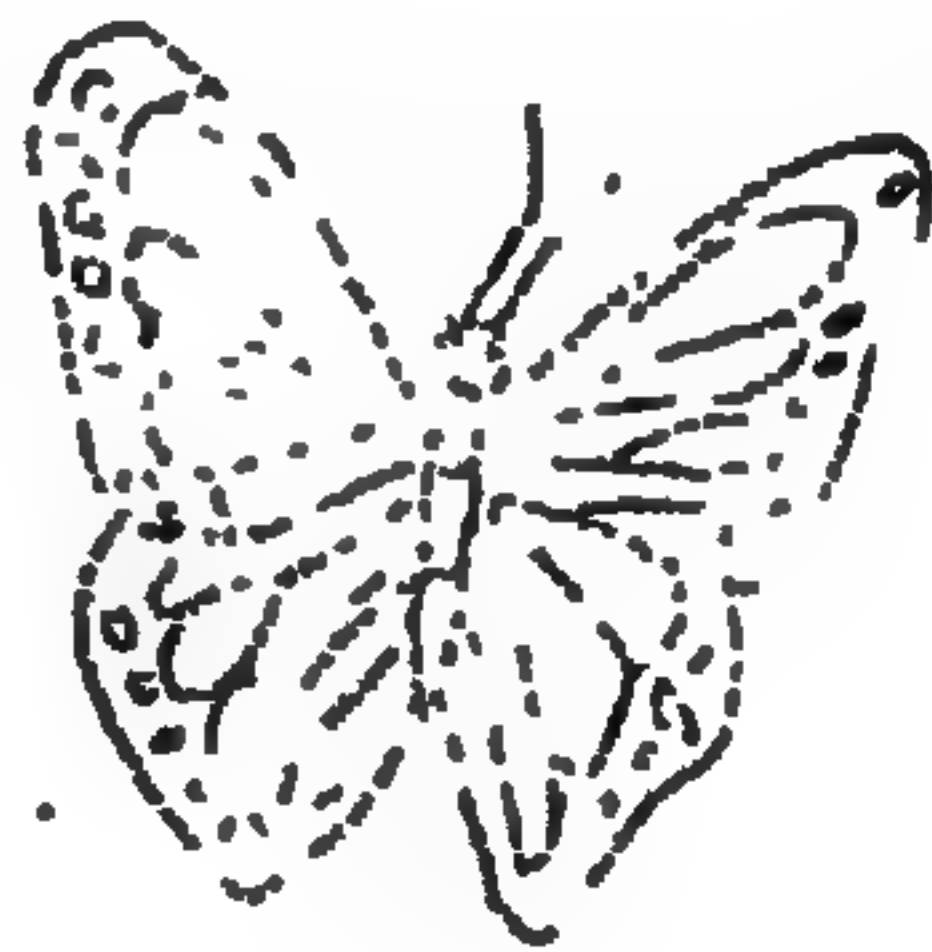
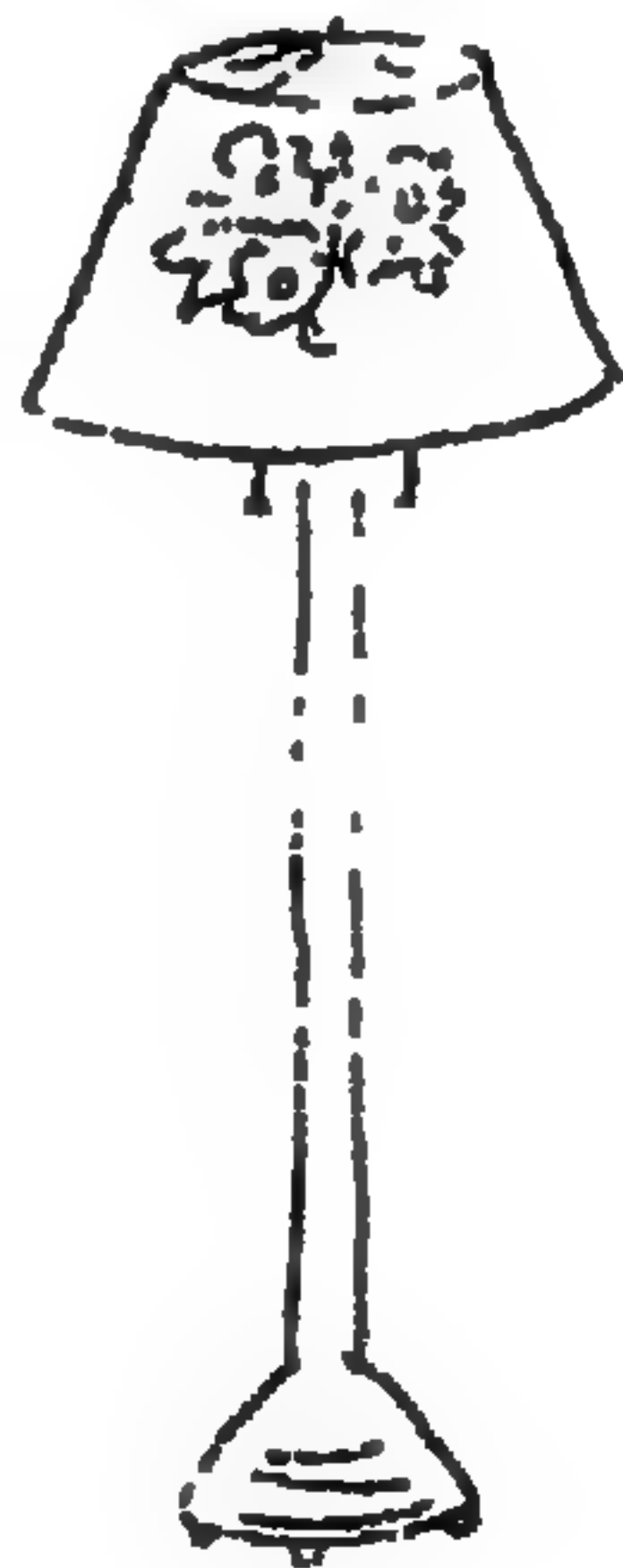
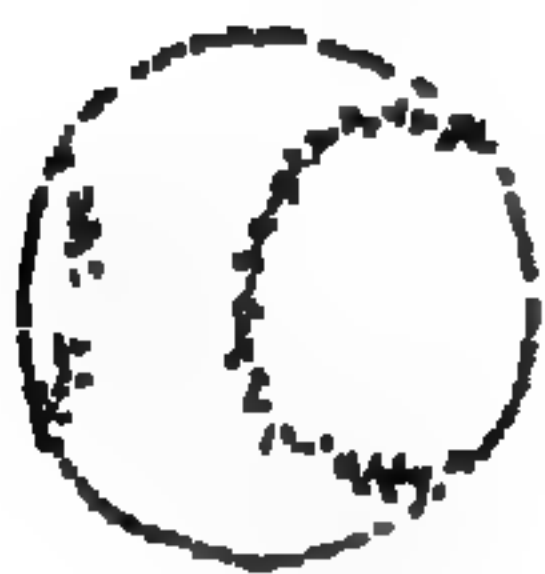


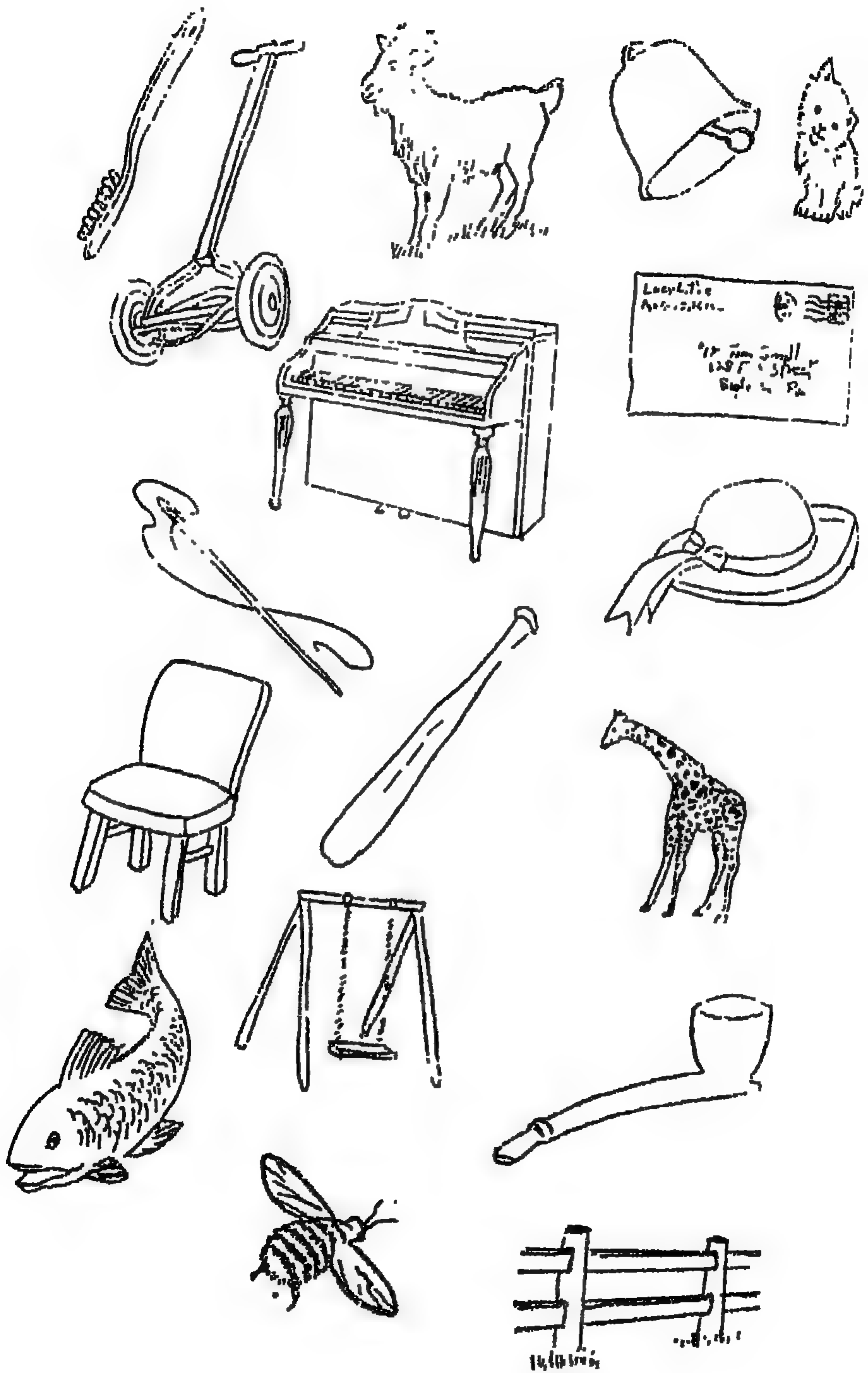
الشكل (١٠ - ١)

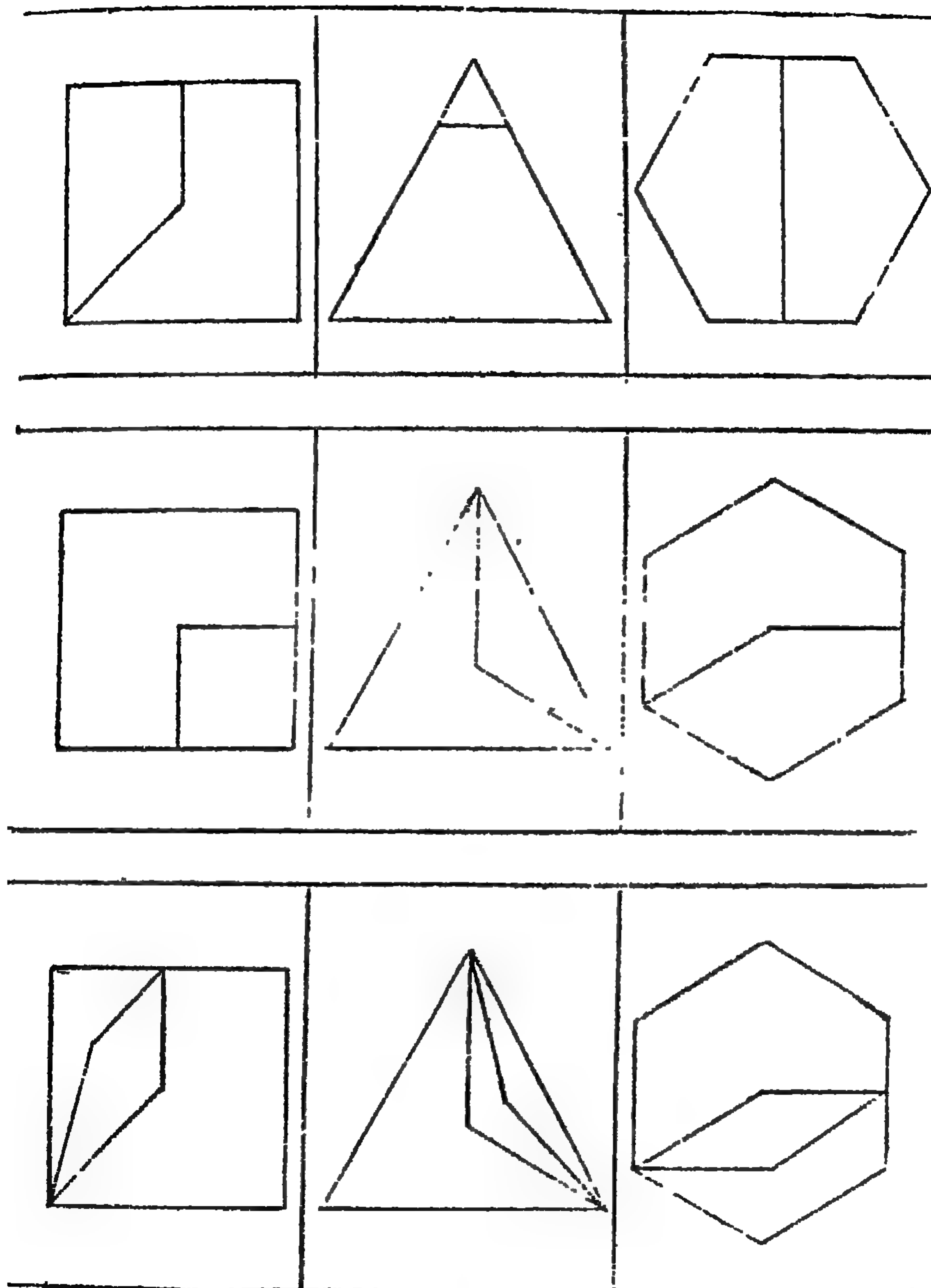












الشكل (١٥ - ٢)

الفصل السادس عشر

الإدراك الاجتماعي

(التجربة الحادية والثلاثون)

مقدمة :

في عملية التعليم يحاول المدرس أن يساعد تلاميذه على رؤية أشياء جديدة . فقد يساعد تلميذا في درس من دروس النبات أن يميز بين شجرة البرتقال وشجرة اليوسفي بدلا من رؤيتهما كشجرة واحدة . وفضلا عن ذلك فإن المدرس يساعد تلاميذه على أن يروا الأشياء كما يراها غيرهم من الناس . ومن المعروف أن رؤية الطفل قد تختلف عن رؤية المراهق أو الراشد . ومن الممكن أن يدرك الأفراد الأشياء إدراكا مختلفا أي أن يختلف الواحد منهم عن غيره في إدراك نفس الموضوع . وإذا كان الأمر كذلك فمن المفيد للمدرس أن يعرف كيف يكون ذلك الاختلاف .

ما الفرق بين يرى ويدرك وكذلك بين يسمع ويدرك ؟ قد يجيب الفرد العادي بأن لا فرق بين الرؤية والإدراك ولا بين السمع والإدراك فكل منهما إدراك . ولكن عالم النفس الذي يهتم بعملية التعلم يجد الأمر مختلفا فالرؤية عنده يمكن أن تكون ببساطة طاقة مدخلة تؤثر على الخلايا العصبية وتؤدي إلى تفسير في المحتوى الكهربائي الكيميائي . وكثيراً ما يطلق على هذا الجانب من السلوك الإنساني إحساس . والإحساس يختلف عن الإدراك لأن الإدراك يتضمن نشاطا أبعد ، أي نشاطا آخر يحدث في الجهاز العصبي . وعلى سبيل المثال افترض أننا طلبنا من فردين أن يجلس كل منهما في موضعين متماثلين من حيث العلاقة بمثير معين ،

وأنتهما تعرضنا لنفس الشئ تماماً ولنفس الفترة الزمنية . أى أن الطاقة المدخلة بالنسبة للخلاية العصبية للعينين واحدة بالنسبة لكل منهما ، ومع ذلك فإننا قد نجد أنهما رأيا مشيرات مختلفة . ولتوضيح ذلك نقول هب ان شخصين كانا ينظران إلى الأفق ليلاً ثم رأيا خطاً من النور يبرق ، وسوف يقرر كل منهما أنه رأى شيئاً ، أى حدث إحساس . ومن ناحية أخرى قد يدركه الشخص على أنه سفود من اللحم يشوى ، بينما يدركه الثانى على أنه بريق يلى على انفجار .

واضح أن إدراك الأفراد يتأثر بمتغيرات كثيرة مختلفة وهذه الوحدة مهمة بالمتغير الاجتماعى فى الإدراك .

ما المقصود بالإدراك الاجتماعى ؟

تأثر الإحساسات بالمثيرات الفيزيكية المائلة ولكن الإدراكات تتأثر بنواح أخرى كالعلاقات بين الأفراد وما يرتبط بها من قيم . وهكذا يمكن أن نطلق على الإدراكات التى تعتبر جزءاً من البيئة الاجتماعية إدراكات اجتماعية .

دعنا نأخذ مثالا يوضح الإدراكات الاجتماعية وكيف تؤثر فى السلوك . فـ: ان ينتميان إلى مستويين اجتماعيين إقتصاديين مختلفين يريان واقعة معينة فيقومها كل منهما بطريقة . مثال : المجنى عليه قاطع طريق ينتمى إلى جماعة من جماعات الأقلية تعيش فى حى سكنى فقير . أحد الشهود رجل أعمال ينتمى إلى الطبقة المتوسطة . يرى المجنى عليه رجلاً شريراً لا يدرى المواقف إلخ . بينما الشاهد الثانى ينتمى إلى مستوى المجنى عليه . ويراه شخصاً خالفاً متردداً بريئاً ... إلخ . لو افترضنا أن هذين

الشاهدين خبراً إحساسات متشابهة . فإنه يبدو أن مدركاتهما النهائية قد تأثرت بعوامل اجتماعية أكثر مما تأثرت بعوامل فيزيقية أو مادية .

ما الذى يبتغيه عالم النفس من بحوث الإدراك الاجتماعى ؟

كثيراً ما تركز دراسات الإدراك الاجتماعى على الإجابة عن السؤال: ما هى الجوانب الهامة فى المثير المادى والتي تؤثر فى الإدراك ؟ أن هذه الدراسات كثيراً ما تبحث عن أمارات أو مؤشرات يستخدمها الناس للوصول إلى الأحكام الإدراكية . فالباحث مثلاً قد يبحث عن ملامح الوجه التى يستخدمها الناس عادة للحكم على ما إذا كان الوجه ودوداً ، غاضباً أو خائفاً الخ . ؟ وليتوصل إلى ذلك قد يعرض على المفحوص صورتين متماثلتين باستثناء وجود تغيرات معينة فى انحناءات الفم . وقد يكون منحنى الفم فى الصورة (١) متجهاً إلى فوق عند نهايتى فتحة الفم . بينما يكون هذا المنحنى فى الصورة رقم (٢) إلى أسفل قليلاً . فإذا أدرك المفحوصون باتساق وانتظام الصورة الأولى باعتبارها صورة شخص ودود والصورة الثانية باعتبارها تعبر عن عدم الصداقة . فإن الباحث يستطيع أن يبدأ فى النظر إلى التعاريج المحيطة بالفم كأمارات هامة من أمارات الود أو عدم الود .

وينبغى أن تلاحظ أن الفرق بين هذين المثالين من أمثلة الإدراك ، فى مثال الشاهدين والمجننى عليه كان الفرق بينهما فى الإدراك راجع إلى فروق داخلية بين الشاهدين . لأنهما رأيا نفس الشيء ومع ذلك جاءت إدراكاتهما مختلفة . أما فى المثال الثانى الذى يتصل بتعبيرات الوجه . فإن الفروق ترجع إلى فروق فى المثيرات الماثلة فى الصورتين وليس فى الأشخاص وهكذا يتضح أن ثمة عاملان يمكن أن يؤثر فى الإدراك الاجتماعى ،

أحدهما الفروق الفردية بين المفحوصين والثاني الفروق في المثيرات الفيزيائية . وكثيراً ما يهتم علماء النفس بمتغير ثالث يمكن أن يؤثر في الإدراك وهو مقدار المعلومات المتاحة للشخص المدرك عما يراه من مثيرات . وعلى سبيل المثال قد نرى شخصاً وهو يمشى بخطى غير ثابتة ، أى وهو يتربح فيراه فرد آخر ويدرك أنه منحور بينما قد تتوافر لدى ملاحظ آخر معلومات مختلفة عن هذا المترنح مؤداها أنه مصاب بمرض في الجهاز العصبي ، فبدرك أن حالة الشخص المترنح مؤلمة وحيادية ، أى أنه بدون هذه المعلومات الأخيرة قد يدرك نفس الشخص على أنه ذا سلوك منحجل ومشين وينبغي أن يقام عليه الحد .

وفي الجزء الخاص بالخبرة في هذه الوحدة سوف نتناول ثلاثة متغيرات لها أهميتها في الإدراك الاجتماعي . وهي الفروق بين المفحوصين (المدركين) ، والفروق بين المثيرات المعروضة ، والفروق في المعلومات المتاحة للمفحوصين .

ما أهمية الإدراك الاجتماعي للمدرس ؟

أن علماء النفس الذين أكدوا عملية الإدراك الاجتماعي في التعلم والتعليم يعتقدون أن المدرس يستطيع أن يراعى إدراك التلاميذ حين يتفاعل معهم في حجرة الدراسة وأن يفيد من ذلك . وعلى سبيل المثال إذا كان أطفال المدرسة الابتدائية يدركون مواقف معينة بطريقة تختلف عن الراشدين ، فإنه ينبغي أن يتوافر لدى المدرس بعض المعرفة عن الفرق بين المجموعتين . ومثل هذه المعرفة تساعد المدرس على أن يتنبأ باستجابات الأطفال في مواقف معينة . وسوف تساعد على قياس التغير في الإدراك في فترة زمنية معينة . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن المدرس

إذا عرف أن التلاميذ يدرسون الأشياء كما يدركها الراشدون ، فإنه قد يتقدم إلى مستويات أعلى انطلاقاً عن هذه النقطة ، أما إذا اختلف إدراكهم عن إدراكه فإن التقدم في عملية التعلم بناء على قاعدة مشتركة أمر يتعذر تحقيقه ، وهكذا يتضح أن فهم مدرّكات الآخرين عملية أساسية للمدرس تساعد على زيادة فاعلية العملية التعليمية .

لقد توافر لديك الآن بعد دراسة ماسبق قدراً من المعلومات الأساسية يكفي لأن تبدأ في الخبرة الفعلية ، وهي خبرة مماثلة لما يقوم به علماء النفس المهتمون بالإدراك الاجتماعي .

الخبرة :

مواد هذه الوحدة تتألف من ١٦ شكلاً . وهذه الأشكال سوف تعرضها على المفحوصين . والمتغيرات الثلاث التي سنتناولها بالدراسة هي : الفروق الفردية بين المفحوصين ، والفروق في المثيرات المادية ، والفروق في مقدار المعلومات المتاحة عن هذه الأشكال وفيما يلي بيان بطريقة تناول المتغيرات الثلاثة .

الفروق الفردية :

عليك أن تختار شخصين يختلفان بطريقة محددة في ناحية معينة . كأن تختار رجل وامرأة (اختلاف في الجنس ذكورة وأنوثة) أو طالباً في الجامعة وطالباً في المرحلة الإعدادية (اختلاف في العمر) أو مدرّساً ومهندساً أو طبيباً . ثم تعرض عليهما الأشكال وتسجل إجاباتهم وتفحصها لتحديد الفرق بين الشخص (١) والشخص (٢) على نفس الأشكال .

الفروق في المثيرات المادية :

لقد رسمت الأشكال بحيث يختلف بعضها عن بعض في نواح معينة

ويمكن تقسيم البطاقات التي تحتوى على هذه الأشكال إلى أزواج ،
 فالبطاقة (١) ، والبطاقة (٨) ، بها نفس الأشكال بنفس الأوضاع ،
 غير أن البطاقة (١) بها شكلان بدون نظيل والبطاقة (٨) بها شكل
 مظلل وآخر غير مظلل . والجدول التالى يوضح أزواج البطاقات والفروق
 بينها . ولكي تقوم تأثير الفروق فى التأثيرات المادية ، عليك أن تتأمل
 الفروق فى الاستجابات بين الأفراد للبطاقتين فى كل زوج . وعلى سبيل
 المثال إذا أصدر الفرد حكماً على البطاقة (١) يختلف عن حكمه على البطاقة
 (٨) فقد يرجع الاختلاف إلى الفرق بين البطاقتين فى الخصائص
 المادية ،

الفرق فى مقدار المعلومات عن البطاقات :

تعرض البطاقات فى هذه الخبرة على كل فرد مرتين . وفى المرة
 الأولى لا يزود بأية معلومات عن الأشكال الموجودة فيها . وفى المرة
 الثانية يخبر المفحوص بأن أحد الشكلين مدرس وذلك دون تحديد الشكل
 الذى يمثل المدرس ونحن نفترض أنه ينبغي على المفحوص أن يتعرف على
 الشكل بنفسه . وإذا وجدت فروق بين الاستجابة فى البطاقة الأولى
 والبطاقة (١٧) وهى نفس البطاقة الأولى ، فإن هذا الفرق قد يرجع إلى
 البيانات الإضافية كتغير فى عملية الإدراك . وعلى المجرب أن يطلب من
 المفحوص بعد عرض كل بطاقة أن يحدد هل يدرك فى الصورة عدواناً ،
 أم يدرك فيها عطفاً ، أم أن الصورة حيادية وهكذا يتضح بأن الفروق
 التى تبحت عنها هى الفرق بين العدوان والعطف ، أو الحياد والعطف ،
 أو الحياد والعدوان .

| ازواج البطاقات | العروق بين البياتنين |
|----------------|--|
| ٢ و ٨ | البطاقة (١) الشكلان غير مظللين |
| | البطاقة (٨) الشكل الأيسر مظلل |
| ٢ و ١٢ | البطاقة (٢) الشكل الأيسر مظلل الوجه |
| ٢ و ١٢ | البطاقة (١٢) الشكلان غير مظللين |
| ٣ و ١٥ | البطاقة (٣) الشكلان غير مظللين |
| | البطاقة (١٥) الشكل الأيسر مظلل |
| ٤ و ١٠ | البطاقة (٤) الشكل الأيمن مظلل الوجه |
| | البطاقة (١٠) الشكلان غير مظللين |
| ٥ و ٩ | البطاقة (٥) الشكلان بغير تظليل في الوجه |
| | البطاقة (٩) الشكل العلوي مظلل |
| ٦ و ١٤ | البطاقة (٦) الشكل الأيسر مظلل الوجه |
| | البطاقة (١٤) الشكلان بدون تظليل في الوجه |
| ٧ و ٣ | البطاقة (٧) الشكلان بغير تظليل |
| | البطاقة (١٣) الشكل الأيمن مظلل |
| ١١ و ٦ | البطاقة (١٠) الشكل الأيمن مظلل الوجه |
| | البطاقة (١٦) الشكلان بدون تظليل . |

خطوات العمل :

- ١ - نأكد أن لديك ساعة إيقاف وقلم وورقة إجابة ومجموعة بطاقات الأشكال مرتبة ومعدة لتبدء في التجربة مع المفحوص .
- ٢ - ضع مجموعة البطاقات أمام المفحوص واطلب منه ألا يقلب أيها حتى يتلقى التعليمات بذلك .
- ٣ - قل للمفحوص بالنسبة للبطاقات من (١ - ١٦) :

البطاقة التي أمامك تحتوي على المثال : انقل إليها : ١٠ - ٣٠ - ٤٠
نرى في الشكل عدوانا ، أم عطفًا ، أم أن الشكل لا يظهر لأهذا
ولا ذاك أي أنه محايد ؟ عليك بعد ذلك أن تضع خطًا أمام رقم
البطاقة في ورقة الإجابة تحت عطف إذا رأيت في الصورة عطفًا
وتحت عدد إذا رأيت عدوانا ، وتحت حيا إذا كانت الصورة
محايدة . حدد اختيارك بسرعة لأن زمن عرض البطاقة محدود .

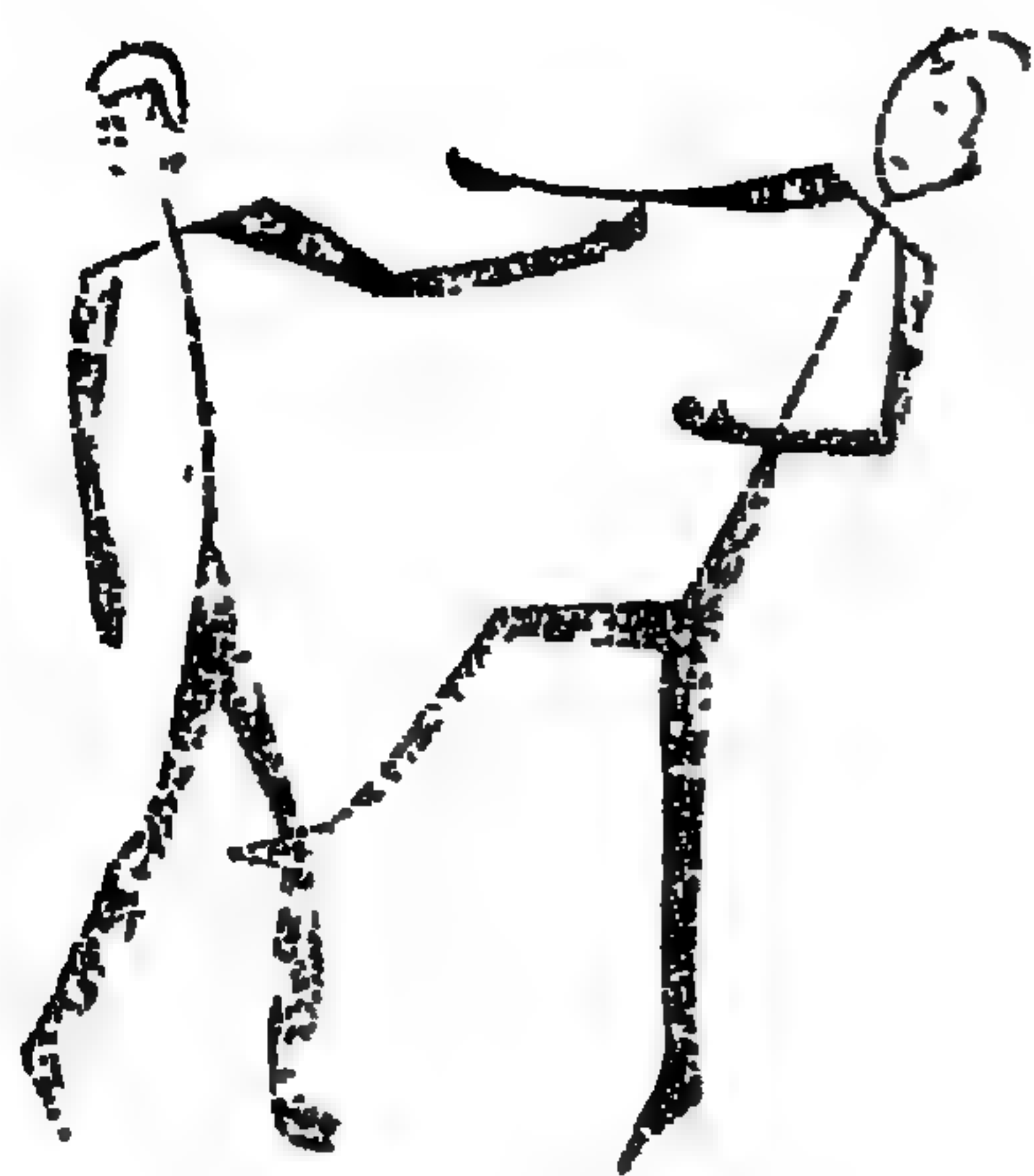
٤ - إذا سأل المفحوص أي أسئلة : فحاول الإجابة عنها بإعادة قراءة
التعليمات .

٥ - بعد استجابة المفحوص للبطاقة الأولى بوضع خط تحت الكلمة التي
اختارها . انتقل إلى البطاقة التالية وهكذا . (الزمن عشرون لكل
بطاقة) .

٦ - بعد انتهاء المفحوص من المجموعة الأولى (١ - ١٦) عليك أن
تخبره بالتعليمات التالية بالنسبة للبطاقات من ١٧ - ٣٢ كل صورة
بها شكلان أحدهما يمثل المدرس عليك أنت أن تحدد ذلك لأن
أقول لك أيهما المدرس بعد أن أعرض عليك الصورة ، ضع خطًا
تحت الكلمة التي تناسب ما تراه في الصورة . هل هو عدد
(عدوان) أم عطف (عطف) أم أن الصورة ليس فيها لأهذا
ولا ذاك أي محايدة حيا .

٧ - أعرض البطاقات واحدة بعد الأخرى بترتيبها ١٧ ، ثم ١٨ ، وهكذا
كما فعلت بالنسبة للمجموعة الأولى .

٨ - سجل استجابات المفحوص عن البطاقات من ١٧ - ٣٢ كما فعلت
بالنسبة للبطاقات من ١ - ١٦ .



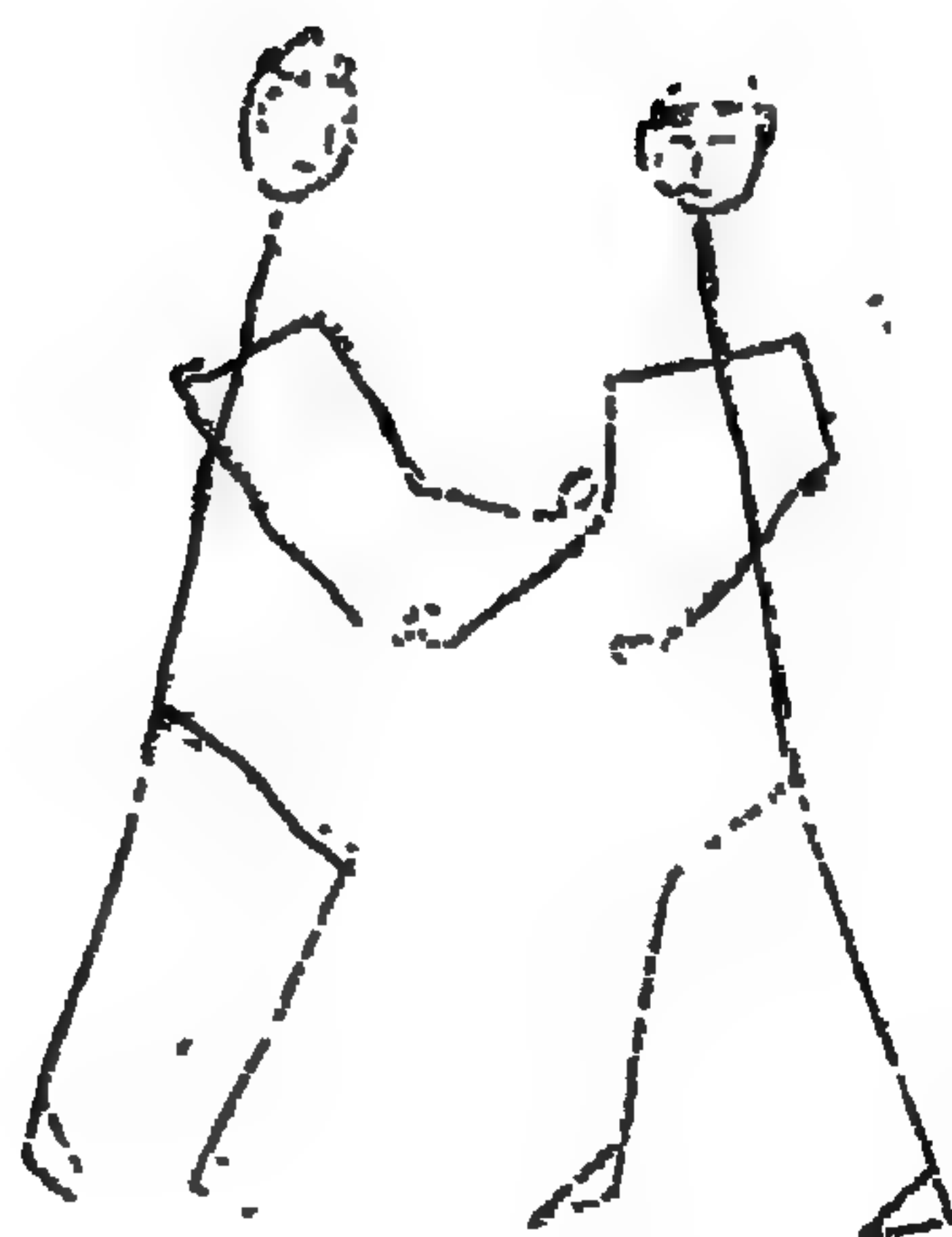
(2) K.



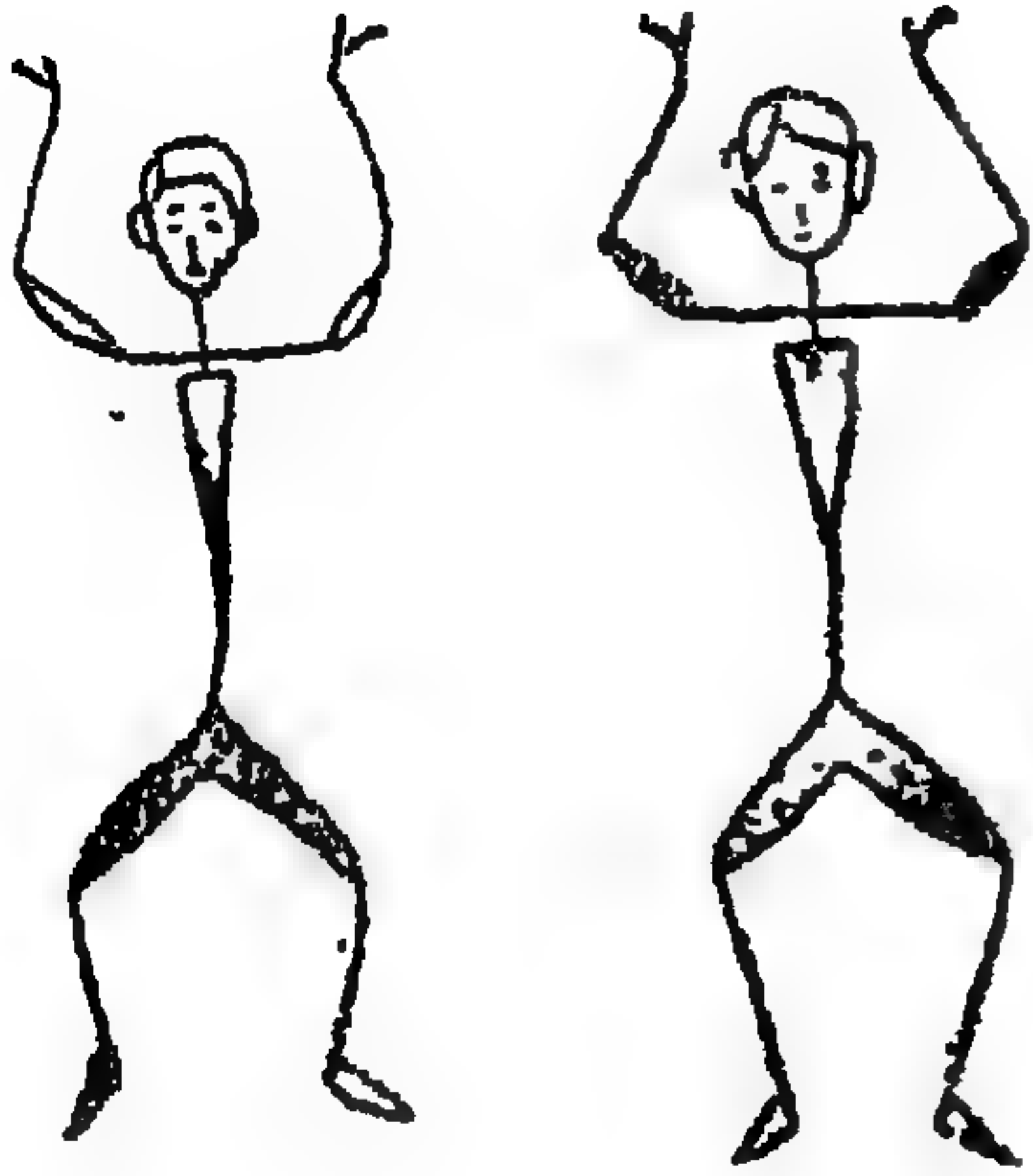
(1) K.



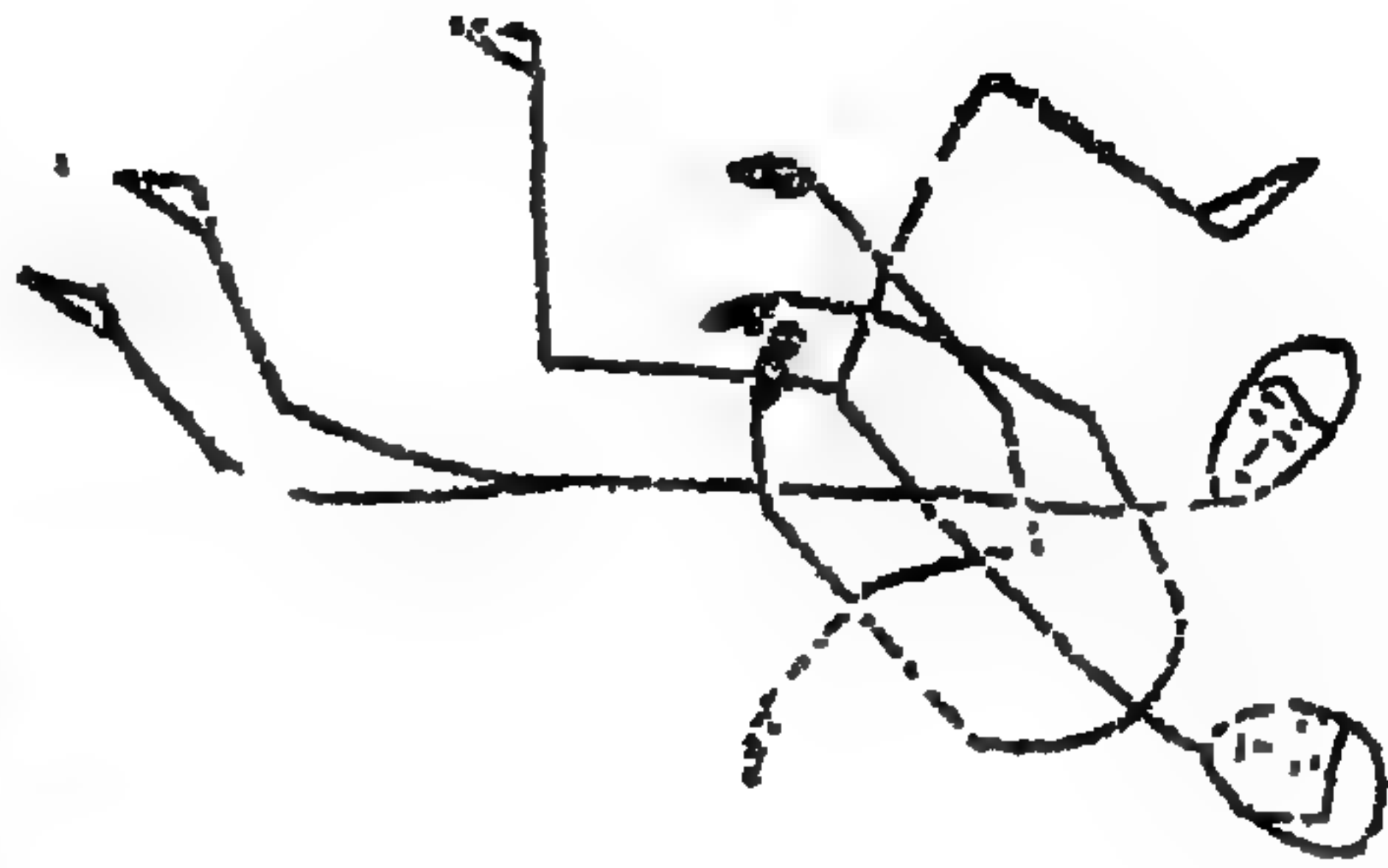
(3) K.



(4) K.



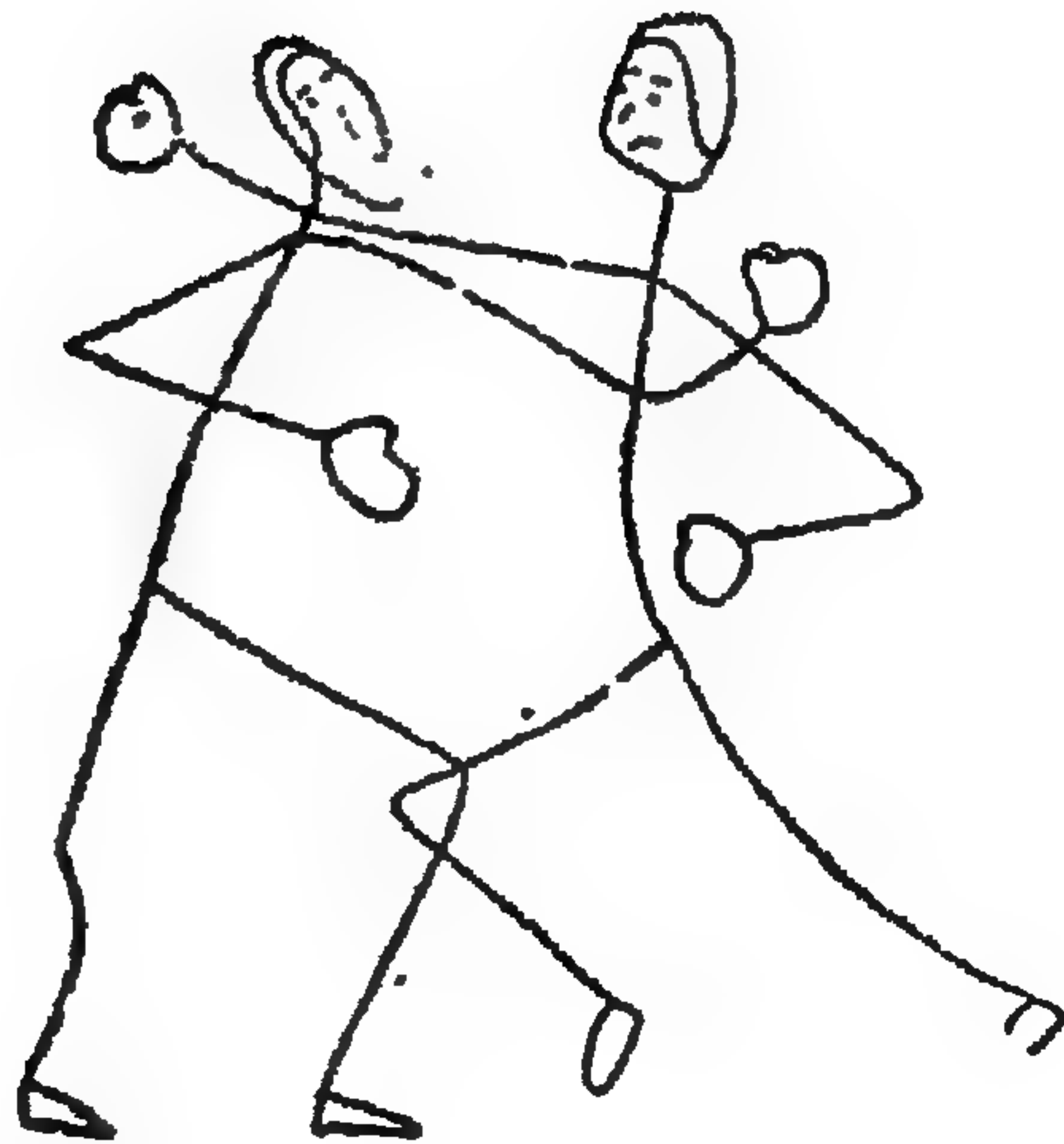
شکل (۶)



شکل (۵)



شکل (۸)



شکل (۷)



شکل (۱۰)



شکل (۹)



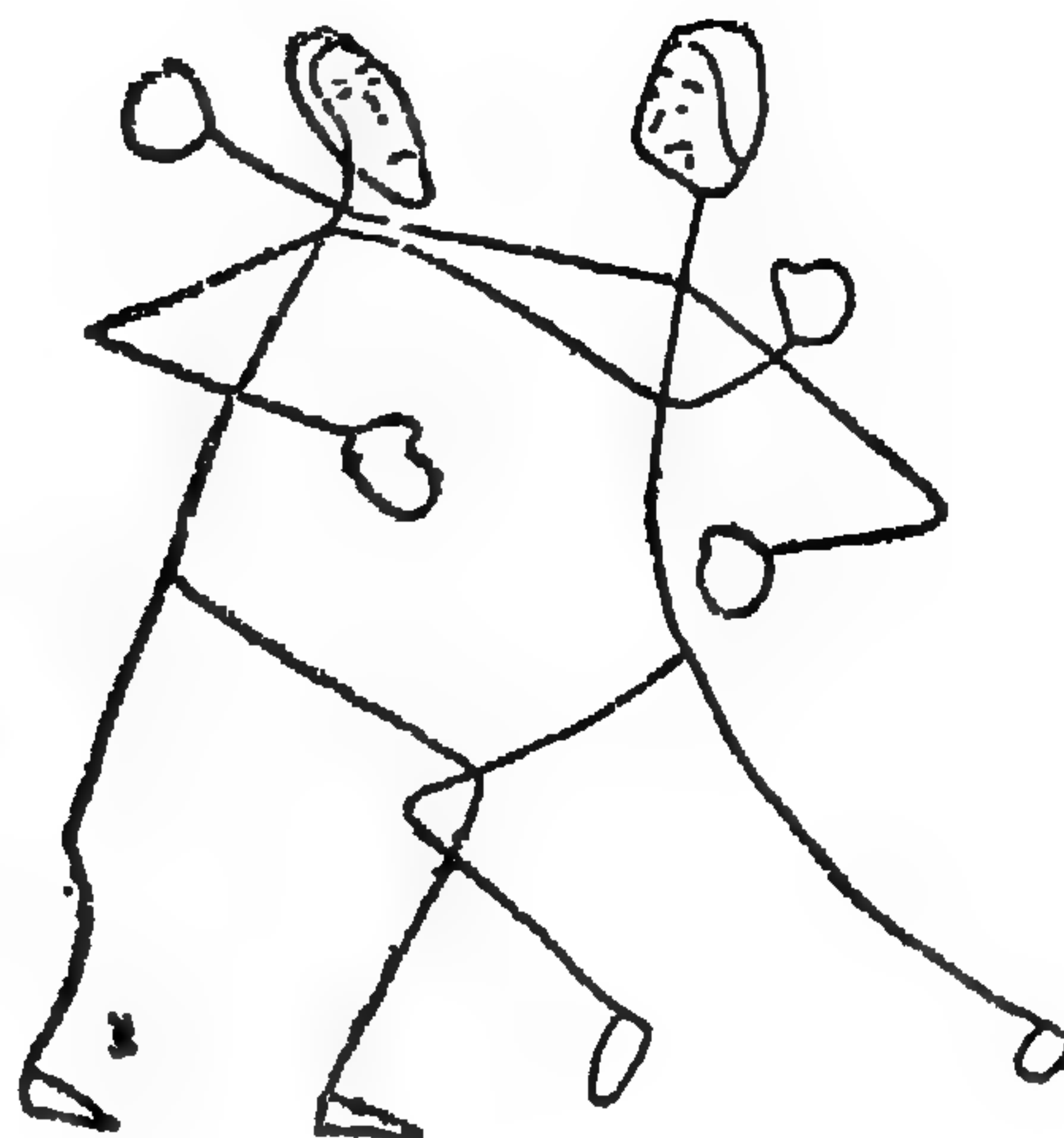
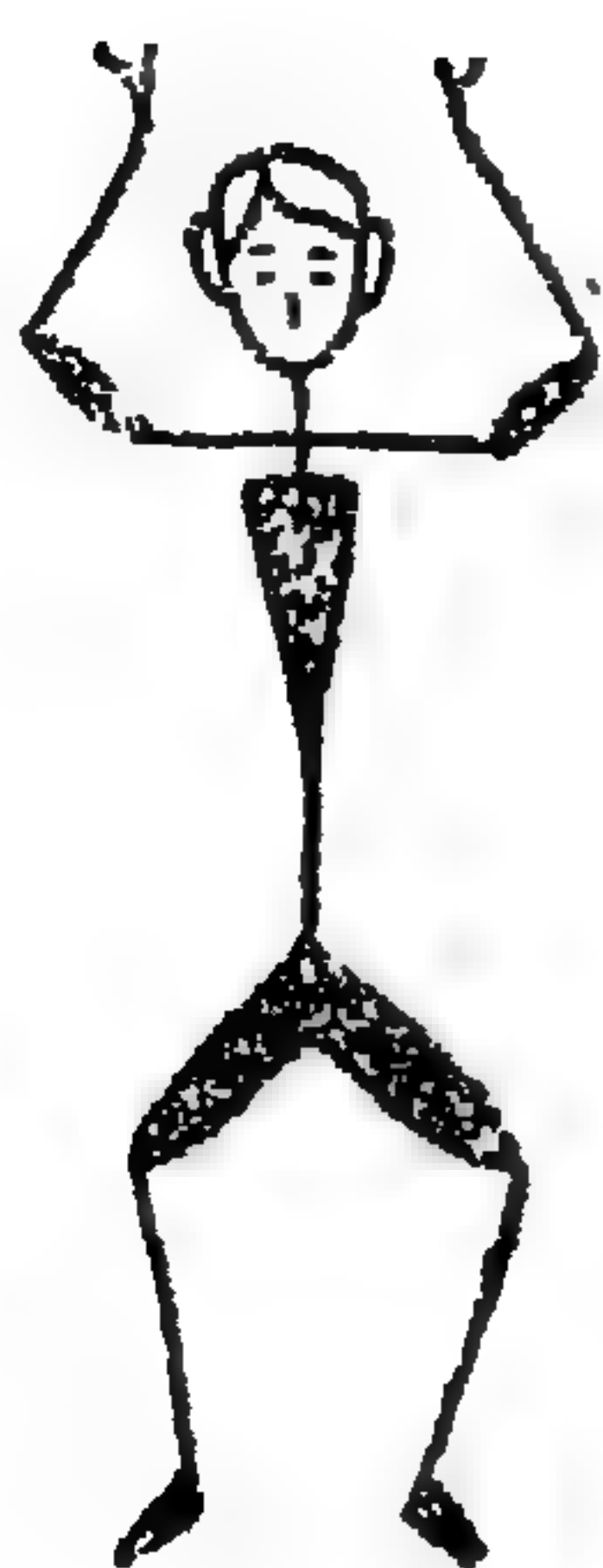
شکل (۱۲)



شکل (۱۱)



شکل (١٤)



شکل (١٣)



شکل (١٦)



شکل (١٥)

| | | | |
|-------------------------|----------|-----|----|
| ١ - عنوان - زيادة - عدد | ١٧ - عدد | حيا | عد |
| ٢ - عدد | ١٨ - عدد | حيا | عد |
| ٣ - عدد | ١٩ - عدد | حيا | عد |
| ٤ - عدد | ٢٠ - عدد | حيا | عد |
| ٥ - عدد | ٢١ - عدد | حيا | عد |
| ٦ - عدد | ٢٢ - عدد | حيا | عد |
| ٧ - عدد | ٢٣ - عدد | حيا | عد |
| ٨ - عدد | ٢٤ - عدد | حيا | عد |
| ٩ - عدد | ٢٥ - عدد | حيا | عد |
| ١٠ - عدد | ٢٦ - عدد | حيا | عد |
| ١١ - عدد | ٢٧ - عدد | حيا | عد |
| ١٢ - عدد | ٢٨ - عدد | حيا | عد |
| ١٣ - عدد | ٢٩ - عدد | حيا | عد |
| ١٤ - عدد | ٣٠ - عدد | حيا | عد |
| ١٥ - عدد | ٣١ - عدد | حيا | عد |
| ١٦ - عدد | ٣٢ - عدد | حيا | عد |

بعد إنتهاء المفحوص من الإستجابة للجموعة الأولى وللجموعة الثانية من البطاقات ينبغي أن توجه إليه الأسئلة الآتية :

- ١ - هل لاحظت وجود فروق بين الصورتين ؟ إذا كان الأمر كذلك فما هي الفروق ؟
- ٢ - هل غيرت استجابتك من بطاقة إلى أخرى مع تشابههما ؟ ولماذا ؟ لماذا أدركت إحدى البطاقتين مختلفة عن الأخرى ؟ (٢٦ - السؤك)

٣- هل تعرفت على إحدى الصورتين على أنها خاصة بمدرس؟ ماهو الأساس الذي اعتمدت عليه في عملية الاختيار هذه ؟

جدول بيانات العرض الأولى للبطاقات
ليس لدى المفحوص أية معلومات عن الصور في البطاقات

| اتجاه التغير | | | | | البطاقات |
|--------------|---|---|---|---|----------|
| المفحوص | | | | | |
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | |
| | | | | | ٨ - ١ |
| | | | | | ١٢ - ٢ |
| | | | | | ١٥ - ٣ |
| | | | | | ١٠ - ٤ |
| | | | | | ٩ - ٥ |
| | | | | | ١٤ - ٦ |
| | | | | | ١٣ - ٧ |
| | | | | | ١٦ - ١١ |

تعليمات ملء الجدول :

بالنسبة لكل مفحوص استخدم الرموز الآتية لبيان التغير من بطاقة إلى أخرى عد رمزا للعدوان وعطرمز المعطى وحيارمزا للحياة ، وس رمزا لعدم التغير فإذا حكم المفحوص رقم (١) على البطاقة (١) بأنها تعبر عن العطف وعلى البطاقة رقم (٨) على أنها تعبر عن الحياة ، فإن المجرب أو الباحث يضع الرمز عط - في المسافة الموجودة أسفل المفحوص (١) في الجدول ومقابل البطاقة : ١ - ٨ .

جداول مقارنة الاستجابات في العرض الأول
والعرض الثاني للبطاقات

| اتجاه التغير | | | | | البطاقات |
|--------------|---|---|---|---|----------|
| المفحوص | | | | | |
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | |
| | | | | | ١٧ — ١ |
| | | | | | ١٨ — ٢ |
| | | | | | ١٩ — ٣ |
| | | | | | ٢٠ — ٤ |
| | | | | | ٢١ — ٥ |
| | | | | | ٢٢ — ٦ |
| | | | | | ٢٣ — ٧ |
| | | | | | ٢٤ — ٨ |
| | | | | | ٢٥ — ٩ |
| | | | | | ٢٦ — ١٠ |
| | | | | | ٢٧ — ١١ |
| | | | | | ٢٨ — ١٢ |
| | | | | | ٢٩ — ١٣ |
| | | | | | ٣٠ — ١٤ |
| | | | | | ٣١ — ١٥ |
| | | | | | ٣٢ — ١٦ |

إرشادات لملء جدول البيانات :

ينبغي أن يبين هذا الجدول المتغيرات التي طرأت على استجابات كل مفحوص من العرض الأول للبطاقات (١ - ١٦) إلى العرض الثاني (١٧ - ٣٢) وذلك عندما اعتبرنا إحدى الصورتين مدرسا . استخدم الرموز الآتية لبيان التغير الذي حدث من إحدى البطاقتين إلى الأخرى .
عد = عدوان ، عط = عطف ، حيا = حياذس = عدم التغير . على سبيل المثال إذا حكم المفحوص (١) على البطاقة (١) بأنها عطف ، وعلى (١٧) بأنها محايدة فإننا نضع عط - حيا أسفل المفحوص (١) وإلى يسار البطاقات ١ - ١٧ .

توجيهات لكتابة التقرير

- ينبغي أن تستخدم جداول البيانات وتفيد منها عند كتابة التقرير . إلى جانب الإفادة من الإجابات التي تحصل عليها عن أسئلتك للمفحوصين .
- ١ - هل ظهرت اتجاهات واضحة في جداول البيانات ؟ ما هي هذه الاتجاهات وما هي المتغيرات التي قد تؤثر فيها ؟
 - ٢ - كيف يختلف المفحوصون الواحد عن الآخر ؟ على سبيل المثال هل يختلف الإناث عن الذكور ؟ أو الصغار عن الكبار ؟ وما هو هذا الاختلاف ؟
 - ٣ - هل هناك تغير معين من العرض الأول للبطاقات إلى العرض الثاني ؟
 - ٤ - هل سألت المفحوصين بعد الخبرة ، ما هي الفروق التي أدركوها في البطاقات ؟

٥ - هل تقدم المفحوص أسبابا مناسبة لسيرته يجابها بهم على أزواج البطاقات ؟ ولماذا تعبرها مناسبة ؟

٦ - ماهى العلاقة بين جوانب هذه الخبرة وعملية التعليم والتعلم وهى النواحي التطبيقية لما اكتسبته من معلومات ؟

المراجع

١ - جابر عبد الحميد ، سيكولوجية التعلم ، دار النهضة العربية ، القاهرة سنة ١٩٨٢ .

2. Freedman J. L , Carlsmith, J. M., Social Psychology. Englewood cliffs, N. J - Prentice - Hall, 1970

3. Hastorf, A.H., Schneider, D., & Polifka, J. Person Perception, Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1970.

4. Hechberg, J. E, Perception. Englewood Cliffs, M. J. : Prentice - Hall, 1964.

5. Rist, RC. "Student Social Class & Teacher Expectation : The Self - Fulfilling Prophecy in Ghetto Education" Harvard Educational Review 40 (1970) : 411 - 451.

6. Toch, H., & Smith H. C. Social Perception Princeton, N. j. : Van Nostrand, 1968.

الفصل السابع عشر

التفاعل بين المدرس والتلميذ

(التجربة الثانية والثلاثون)

مقدمة :

في هذه الوحدة سننظر إلى المدرس باعتباره جزءاً من عملية التعلم الكلية التي تتم في حجرة الدراسة . ويعتقد عدد من المتخصصين في علم النفس التربوي أن الاهتمام بالتفاعل بين المدرس والتلميذ له أولوية وأهمية على الاهتمام بخصائص الأفراد وإمكانياتهم ومهاراتهم . ويصدر هذا الاتجاه عن فكرة هي أن المدرس الذي يسيطر على التفاعل في حجرة الدراسة بمهارة يستطيع أن يتغلب على مشكلات مثل قلق التلميذ أو انخفاض ذكائه الخ .

ومن الأدوات التي تستخدم لقياس السلوك في حجرة الدراسة وتقويمه تحليل التفاعل وسوف نتعلم في هذه الوحدة كيف يلاحظ هذا التفاعل وكيف نجمع بياناته وكيف نحللها وذلك من واقع حجرة الدراسة .

ما هو المقصود بالتفاعل في حجرة الدراسة ؟

يمكن أن يتفاعل المدرس مع عدد من التلاميذ في حجرة الدراسة بعدة طرق . ويمكن أن يتفاعل التلاميذ على أنحاء مختلفة — وعلى سبيل المثال إذا دفع أحد التلاميذ زميلاً له أو تشاجر معه فإننا نقول أنهما يتفاعلا بطريقة جسمية . ويمكن أن يحدث نوع من التفاعل الصامت بين المدرس والتلميذ حين ينظر الأول إلى الأخير نظرة صارمة لأئمة . ولكن نوع

التفاعل هنا هو التفاعل اللفظي ، أى ما الذى يحدث حين يتحدث الواحد إلى الآخر ؟

كيف ينضى المرء فى ملاحظة التفاعل اللفظي فى حجرة الدراسة ؟
يبدو أن الناس يرون ما يحدث على نحو أفضل ويتذكرونه حين يحددون جوانب معينة مما يحدث يريدون البحث عنها أثناء ملاحظتهم ، ولقد اتضح أنه حين تحدد لمجموعة من الأفراد نواحي معينة يقومون بملاحظتها ، أن درجة الاتفاق بينهم ومقدار الثبات فى ملاحظتهم يزداد ويرتفع . وعلى هذا فإن تحليل التفاعل يتطلب أن يلتفت الملاحظون إلى فئات معينة من السلوك اللفظي يمكن أن تحدث فى حجرة الدراسة .

ماهى الفئات التى تستخدم فى تحليل السلوك فى حجرة الدراسة ؟

إن طريقة تحليل التفاعل التى نستخدمها هنا طريقة معدلة عن تلك الطريقة التى وصفها « ند فلاندرز » ، وفيمايلي قائمة بالفئات التى سوف نستخدمها :
١ — عبارات الدعاية والثناء والتأييد : أن عبارات التأييد يمكن تحديدها بأنها تلك العبارات التى يستخدمها المدرس ببساطة لإعادة صياغة تعليق التلميذ .

٢ — أسئلة المدرس للفصل : كلما سأل المدرس سؤالاً يثير استجابة عنده التلميذ فإننا نصنف مثل هذه الأسئلة فى هذه الفئة السلوكية أى فى الفئة رقم (٢) .

٣ — المدرس يحاضر : هذه فئة عريضة . فهى تشتمل تقريباً على جميع العبارات التى تصدر عن المدرس إلى التلاميذ والتى تدور حول المادة الدراسية . وحينما يجيب المدرس عن سؤال التلميذ عن موضوع الدرس فإنه يحاضر حتى ولو استغرق ذلك ثوان قليلة ويدخل فى هذه الفئة شرح المدرس لسألة من المسائل أو لعمل من أعمال التعلم .

٤ — توجيهات المدرس للفصل أو للفرد : هذه الفئة تشمل جميع العبارات التي تصدر عن المدرس لبيان لتلاميذه ما يفعلونه حتى ولو كانت أعمالاً تتصل بالنظام في الفصل .

وهذه الفئة السلوكية يسكنر حدوثها حين يكلف المدرس التلاميذ بواجب أو عمل .

٥ — عبارات التلميذ التي توجه إلى المدرس أو الفصل : إن إجابات التلاميذ عن أسئلة المدرس أو أسئلة زملائه وما يقدمونه من تقارير يدخل في هذه الفئة وأي سلوك لفظي للتلميذ يدخل في هذه الفئة إلا إذا كان سؤالاً .

٦ — أسئلة التلميذ للمدرس أو للفصل : هذه الفئة تشمل الاستفسارات التي تصدر عن التلميذ والتي يجيب عنها المدرس أو أي تلميذ آخر أو التي ينبغي أن يجيب عنها المدرس وإن أغفل ذلك .

٧ — الصمت أو الخلط .

كيف تسجل البيانات حتى يتم تحليل التفاعل بين التلميذ والمدرس ؟

على فترات كل منها ٥ ثوان تحدد الفئة التي يقع فيها السلوك اللفظي الحادث وهي فئة من الفئات السبع السابقة . فعند ما تبدأ الفترة الثانية تسجل فئة سلوك الفترة السابقة (الأولى) وتقوم بتسجيل ذلك وسوف تبدو ٥٠ ثانية من محاضرة على النحو التالي : -

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٣ | ٣ | ٣ | ٣ | ٣ |
| ٣ | ٣ | ٣ | ٣ | ٣ |

وعند ما تبدأ في الملاحظة لا ينبغي أن تقلق كثيراً بالنسبة لدقة الفترات (٥ ثوان كل فترة) . راجع عدد العلامات التي سجلتها بعد دقيقة وهذا يعطيك فكرة هل أنت بطيء جداً أم سريع جداً أو بين هذا وذاك .

ما الذى تصنعه بالمواد الخام التى سجلتها فى صفوف أو أعمدة ؟

بعد جمع كل البيانات ، ينبغى أن تتحول العلامات إلى مصفوفة 7×7 كذاك التى نجدها فى الشكل التالى :-

سوف تجد علامة (١) فى الخلية ٢ - ٣ . ضع علامة أخرى (١) فى الخلية ٤ - ٦ . والعدد الأول ، من أى زوج هو رقم الصف . والعدد الثانى من الزوج هو رقم العمود .

وبناء على ذلك فإن كل خلية فى المصفوفة : تسمى برقمين رقم الصف ورقم العمود .

كيف تضع العلامات فى مصفوفة أو جدول ؟

افترض أنك بعد ملاحظة فصل انتهيت إلى العلامات التالية :

| | | |
|---|---|---|
| ٦ | ١ | ٣ |
| ٦ | ١ | ٢ |
| ٦ | ١ | ٣ |
| ٣ | ٣ | ٣ |
| ٣ | ٣ | ٣ |
| ٣ | ٣ | ٤ |
| ٤ | ٣ | ٦ |
| ٥ | ٣ | ٤ |
| ٥ | ٣ | ٤ |
| ٦ | ٤ | ٣ |
| ٦ | ٥ | ١ |
| ٣ | ٥ | |

| ٧ | ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
|---|-----|-----|-----|---------|---|-----|
| | | | | ١ | | ١١١ |
| | | | | ١ | | |
| | | | ١١١ | /// III | ١ | ١ |
| | ١ | ١١ | ١ | ١ | | |
| | ١١ | ١١١ | | | | |
| | ١١١ | | ١ | ١١ | | |
| | | | | | | |

ماهي المعلومات التي تستخلصها من هذه المصفوفة ؟

أن المادة الخام التي حصلت عليها والتي تتمثل في الأعمدة الثلاثة السابقة يصعب تحليلها بطريقة لها معنى . ولكن ثمة قدر من المعلومات عن التفاعل يمكن أن نراه متمثلاً في المصفوفة ، وعليك أن تهتم في هذه التجربة العملية بما يأتي -

الأنماط الأولية

الأنماط الثانوية

فئات ذات تكرار مرتفع

فئات ذات تكرار منخفض

طرق تحديد الأنماط الأولية :-

١ - تستند الأنماط الأولية إلى احتمال حدوث ماوك معين (وهو يحدث فعلاً) وعليك أن تحدد النخانة التي تشمل على أكبر عدد من

العلامات (التكرارات) . والمصفوفة السابقة تبين أن التابع السلوكي ٣-٢ هو أكثر أنواع السلوك احتمالاً حيث يوجد ٩ علامات في هذه الخانة ، ونستطيع أن نقول أننا لو دخلنا حجرة الدراسة في أى وقت خلال الفترة التي سجلناها ، فإن أكثر أنماط السلوك حدوثاً هي أن المدرس يحاضر (٣) وأنه يستمر في ذلك ... (يحاضر ويحاضر) .

٢.. ولكننا الآن نريد أن نحدد السلوك الذي يلي المحاضرة من حيث احتمال حدوثه ، أى إذا لم يلي المحاضرة محاضرة ، ما الذى يحدث أى أننا إذا أردنا أن نتحرك من المحاضرة إلى ما يليها ؟ فما الذى يحتمل أن نعثر عليه ؟ الخانة ٣-٤ بها ثلاث تكرارات (علامات) وهي أكثر مما يوجد في الخانات ٣-١ ، ٣-٢ . أى أن التفاعل يتحرك أساساً من ٣-٢ .. ٣-٤ ؟

نذكر أن العدد الأول من اسم الخانة هو دائماً الصف (السطر) وأن العدد الثانى هو العمود .

٣ - لدينا الآن السلوك رقم ٤ (توجيهات المدرس) .
أى أن هذا السلوك هو الذى يحدث ، ما هو السلوك الذى يتبع توجيهات المدرس فيما يحتمل ؟ (ما هي الخانة التى بها أكبر عدد من العلامات وتوجد في الصف ٤) ٤-٥ بها علامتان .

بينما ٤-٣ ، ٤-٤ ، ٤-٦ بها علامة واحدة فقط .

بناء على ذلك فإن الأغلب والأعم أن يتبع السلوك ٤ ، السلوك رقم (٥) أى أن النمط أصبح ٣-٣-٣-٤-٥-٥-٥

٥ - تتبع بقية النمط مستخدماً نفس الأسلوب الذى وصفناه من قبل .

ينبغي أن نتوصل إلى ٣ - ٣ - ٣ - ٤ - ٤ - ٥ - ٥ - ٥ - ٥ - ٦ -

٦ - ١ - ٦ - ٣

سوف تلاحظ أنك لو رسمت خطوطاً على المصفوفة مبتدئاً من كل خلية في النمط إلى الخلية التي تليها أن النمط سينغلق على نفسه أي أنه دائري ، أي أنك ستعود إلى الخلية التي بدأت منها ، وهذا يصدق بصفة عامة على النمط الأولي .

٥ - وكما بينا من قبل ، تعتمد الأنماط الأولية على احتمال حدوث أنواع معينة من السلوك . وبناء على ذلك ، فإن النمط الأولي يدلك على تتابع أنواع السلوك التي سوف تحدث في شجرة الدراسة في أغلب الاحتمالات ، وعلى سبيل المثال إذا عرفت بأن النمط الأولي بالنسبة لشجرة دراسة معينة هو .

٣ - ٣ - ٣ - ٢ - ٢ - ٥ - ٥ - ٣ فإن معنى ذلك أنه في أي وقت تدخل شجرة الدراسة هذه سوف نجد أن المدرس يحاضر ، وتستطيع أن تتنبأ بأن السلوك التالي الذي سوف يحدث هو : أن المدرس سوف يسأل التلاميذ ويلى ذلك أن التلاميذ سيجيئون عن هذه الأسئلة ، يلى ذلك مزيد من محاضرة المدرس .

كيف تحدد الأنماط الثانوية ؟

١ - استخدم نفس الأسلوب الذي استخدمته مع الأنماط الأولية ، ولكن ابدأ ببعض التتابعات السلوكية التي تنجى من حيث احتمالات حدوثها في المرتبة الثانية أو الثالثة . فبالنسبة للمصفوفة السابقة ، قد تبدأ بالخانة ١ - ١ وسوف نجد أن الأنماط الثانوية ستؤدي إلى نمط أولي .

٢ - في حالة وجود خاتمتين تحتويان على نفس العدد من العلامات قد تتبع واحدة منهما او تتبعهما معاً وتتوصل إلى فرعين لنفس النمط الذي بدأته.

٣ - إن الأنماط الثانوية تدل على التابع السلوكي الذي يحتمل حدوثه إلى جانب النمط الأولي ، وهي تبين الطريقة التي يعود بها التفاعل إلى النمط الأولي.

ماهي الفئات ذات التكرار العالي والفئات ذات التكرار المنخفض؟

من المفيد أن تعرف أى الفئات السلوكية تحدث بأكبر تكرار وأياها يحدث بأقل تكرار ، وعلى سبيل المثال . إذا أراد مدرس الأيماضرتلاميذه في درس من الدروس فمن المفيد أن يعرف عن طريق ملاحظه يحلل الدرس مقدار الوقت الذي استغرقه في المحاضرة ولكي يحصل على هذه المعلومة لابد من حساب النسب المئوية . والسؤال الذي يطرح ببساطة هو : ما هي نسبة الفئة السلوكية س أو ص بالنسبة للتفاعل الكلي ؟ ولحساب هذا ، أجمع جميع التكرارات في المصفوفة أو الجدول حتى تعرف العدد الكلي لوحداث التفاعل . ثم بعد ذلك أجمع التكرارات في عمود معين . ثم أقسم العدد الكلي الموجود في العمود على العدد الكلي في المصفوفة لتتوصل إلى نسبة ذلك العمود ، والعمود يمثل فئة سلوكية ... وبهذه الطريقة تحصل على العدد الكلي لهذه الفئة في فترة التفاعل التي لوحظت . وعلى سبيل المثال في الجدول السابق نجد أن العدد الكلي للعلامات أو التكرارات هو ٣٥ .

افترض أننا نريد أن نعرف نصيب المحاضرة في هذا التفاعل
(الفئة ٢) .

فإننا نجمع العلامات في العمود ٣ نجد ١٤ . وإذا قسمنا $\frac{14}{100} \times 100 = 14$ نجد أنها ١٤ . ومعنى هذا أن المحاضرة من قبل المدرس تستغرق ١٤ من التفاعل الكلى في حجرة الدراسة ولا يوجد سلوك آخر يمثل هذه المرتبة في التفاعل الكلى . فهو إذن أكثر الفئات السلوكية تكرارا . والعدد الكلى للتكرارات في الفئة ٧ هو صفر فهو أقل الفئات تكرارا .

ما الهدف من هذه الخبرة ؟ وكيف ترتبط بتحليل التفاعل ؟

واضح أن كثيراً من أنواع السلوك اللفظي تجرى في حجرة الدراسة وأن نتائج هذه الأنواع من السلوك مختلفة وفقاً للمنهج الذي تتبعه في الملاحظة . والهدف من هذا التمرين أو هذه الوحدة هو أن تتيح لك أن تلاحظ سلوكاً لفظياً وأن تسجله كما يفعل عالم النفس عندما يستخدم أسلوب تحليل التفاعل . هذا بالإضافة إلى أنك ينبغي أن تقوم نتيجة التفاعل بنفس الطريقة التي يتبعها عالم النفس عند اختبار فرضية من الفروض يتصل بما يحدث في حجرة الدراسة .

إن الفروض قد تكون تخمينات تعتمد عادة على ملاحظات عرضية وتحليل ذاتي لهذا فإنها ليست دائمة ثابتة ولا صحيحة ولكي تحول التخمين إلى معلومات إيجابية ، فلا بد لعالم النفس من أن يحدد فرضه أو فرضه ، وفي هذه الوحدة ينبغي أن تستخدم تحليل التفاعل لكي تقوم عدة فروض تتعلق بالتفاعل بين المدرس والتلميذ وسوف تزودك أهداف هذه الخبرة بوصف أكثر تفصيلاً لما ينبغي أن تعمله .

أهداف الخبرة:

- ١ - ينبغي أن تسجل تفاعل المدرس والتلميذ في ثلاث حصص مدرسية بها تسميع أو اختبار شفوي أو ثلاث حصص من نوع المناقشة .

٢ - ينبغي أن تعد مصفوفة تفاعل لكل حصة .

٣ - ينبغي أن تكتب تقريراً عن كل حصة .

إجراءات مقترحة لتحقيق أهداف الخبرة :

١ - اقرأ طرق وصف تحليل التفاعل .

٢ - احصل على تصريح للملاحظة حصة من الحصص أو درس من الدروس .

٣ - حلل البيانات وضعها في مصفوفة أو جدول .

٤ - أكتب تقريراً في ضوء دراستك للوحدة .

٥ - اتبع الخطوات ٢، ٣، ٤، ٥ لكي تكمل وصف ما يجري في حجرة الدراسة.

قائمة خطوات العمل :

| النشاط | ضع علامة عند إتمامه |
|---|---------------------|
| ١ - قراءة مادة هذه الوحدة | |
| ٢ - ملاحظة الحصة الأولى (للفصل الأول) | |
| ٣ - إعداد المصفوفة | |
| ٤ - كتابة التقرير عن هذه الحصة | |
| ٥ - ملاحظة حصة (في فعل ثان) | |
| ٦ - إعداد مصفوفة لهذه الحصة | |
| ٧ - كتابة تقرير عنها | |

- ٨ - ملاحظة حصّة (فى فصل ثالث)
- ٩ - إعداد مصفوفة لها
- ١٠ - كتابة تقرير عن ملاحظتك

طريقة وصف تحليل التفاعل داخل الفصل :

١ - عليك أن تلاحظ وتسجل البيانات المستقاه من ثلاثة فصول .
يجب أن تكون الحصص فيها حصص تسميع أو اختبار مقابل حصص
المحاضرة وإذا كانت الحصّة محدّدة للتسميع فهذا يكفى . وقد نكتشف بعد
جمع البيانات أنها لم تكن للتسميع وإنما لنشاط آخر . يجب أن يستغرق
الدرس الذى تلاحظه ٣ دقيقة على الأقل . وتستطيع أن تقوم بالملاحظة
فى أى من المستويات الآتية : - مستوى الكلية أو المدرسة الثانوية أو
المدرسة الإعدادية أو المدرسة الابتدائية .

وتستطيع أن تقوم بالملاحظة فى أى مادة دراسية ، رياضيات ، علم
نفس ، تربية ... إلخ .

٢ - عليك أن تكتب تقريراً عن كل فترة ملاحظة وينبغى أن يشمل
التحليل على مصفوفة لتحليل التفاعل .

٣ - تأكد أنك طلبت نصريداً بالملاحظة قبل جمع البيانات من أى
صف دراسى .

٤ - عند كتابة التقرير عليك أن تذكر أحد الفروض التالية وتبين
ما إذا كانت بياناتك تدعمه أو لا تدعمه .

(١) أن الصمت الذى يتبع السؤال الذى يطرحه المدرس مثير منفرد

(٢٧ - السلوك)

يتجنبه المدرس ولذلك نجده يسارع بأن يجيب عن السؤال بنفسه وعليك أن تمنع الفرض الثاني موضع الدراسة : في كل مرة يسأل المدرس سؤالاً . فإن الفصل لن يستجيب له ، ولذلك فإنك سوف تسجل صمتاً . ويمكن أن يكون الصمت في حجرة الدراسة مثيراً منفراً إذا كانت الإجابات مرغوب فيها . وإذا كان الصمت منفراً بالنسبة للمدرس بدرجة كافية . فإنه عادة ينهى الصمت بالالتجاء إلى المحاضرة ، وهذا الفرض يدعم لو أسفر تحليل التفاعل عن النمط الأول أو الثانوي : ٣-٣-٢-٧-٧-٣ .

وقد يتعلم الطلاب أيضاً أن تشير المنفر (التسمت) سوف ينتهي إذا لم يتطروا بإجابة عن سؤال المدرس وإذا انتظروا شرحه أو محاضرتة .

(ب) أن تعزيز استجابات التليذ (سواء أكانت أسئلة أو عبارات) بشيء المدرس عليها أو دعمها (الفئة رقم ١) سوف يؤدي إلى زيادتها . وقد يصدق العكس أيضاً ، أي أن هذه العبارة تصنف عملية التعزيز الإيجابي إذا أثنى المدرس على التليذ أو دعم (الفئة ١) عبارات التليذ (الفئة ٥) فإن هؤلاء التلاميذ سيزيدون من استجاباتهم (عباراتهم) .

ويدعم هذا الفرض أن يسفر تحليل التفاعل عن نمط أولي أو ثانوي هو (الفئة ١) تليها (الفئة ٥) .

(ج) أن أسئلة التلاميذ مشيرات معززة بالنسبة لمحاضرة المدرس وشرحه . والمثيرات المعززة هي تلك العلامات التي تزيد من حدوث الاستجابة عند ظهورها أو عرضها وعلى سبيل المثال ، الضوء الأحمر مثير معزز بالنسبة لسلوك التوقف من قبل سائق السيارة ، وعلى ضوء هذا الفرض فإن من المرجح أن يكون سؤال التليذ علامته تدفع المدرس إلى البدء في المحاضرة . ويدعم هذا الفرض أن نجد النمط ٦ - ٣-٣-٣ متكرراً

بكثرة ولدى أئدرس بطبيعة الحال اختيارات عديدة مثل إعادة صياغة السؤال (قئة ١) أو طرح السؤال على الفصل (القئة ٢) .

٥ .. فيما يلي عدة قواعد يجب مراعاتها عند كتابة التقرير .

(١) يكتب باستخدام ضمير الغائب - الفاحص بدلاً من أنا .

(ب) عليك أن تذكر نسب العناصر السلوكية ذات التكرار المرتفع وذات التكرار المنخفض .

(ج) عليك أن تذكر الأنماط وتفسرها .

(د) عليك أن تدعم الاستنتاجات والتعميمات بالبيانات والنتائج وتعرض البيانات في التقرير .

(هـ) عليك أن تستخدم البيانات data عند مناقشة الفروض وأن تكون الأفكار التي يعرضها التقرير واضحة وكاملة .

عينة من تقرير عن تحليل التفاعل

لاحظ الباحث درساً من دروس علم النفس التربوي خصص للتسميع أو الاختبار وكان عدد الطلاب ٢٤ طالباً - وفيما يلي شكل ملخص للبيانات الملاحظة وقد اتضح أن أكبر العناصر السلوكية توافراً هو رقم (٥) عبارات التلاميذ وكانت بنسبة (٥٠٪) أما العناصر السلوكية المنخفضة جداً من حيث التكرار فكانت رقم ٣ ، رقم ٤ (صفر المائة) أما النمط الأولي الذي أسفر عنه التحليل فكان ٥-٥-٥-١-١-١ - ٥-٥ أي أنه نمط يبدأ من عبارات الطلاب وينتقل إلى تدعيم المدرس أو ثنائه عليهم ثم يعود مرة أخرى إلى عبارات الطلاب . ويمكن ملاحظة نمطين ثانويين وهما ٥-٥-٥-٥-٢-٥ عبارات الطلاب تتبعها أسئلة المدرس ، ٥-٥-٥-٧-٧-٦-٦ عبارات الطلاب

أى عبارات الطلاب بإيها صمت ، تنجىء بعده أسئلة الطلاب فعباراتهم .
والفئات التى تتضمن طلاباً وهى الفئة رقم (٥) والفئة رقم (٦) توالى
٦٠٪ من التفاعل السكلى وهى تبين أن الدرس كان مركزاً حول الطلاب
خلال هذا الدرس .

إن الفرض القائل بأن تعزيز استجابات التلاميذ من قبل المدرس عن
طريق ثنائه عليهم أو تدعيمه لهم يؤدى إلى زيادة تكرار استجابات
التلاميذ قد تدعم البيانات المستقاة من ملاحظة التفاعل داخل الصف وكان
معدل استجابة التلميذ غالباً ٥٠٪ وكان ثناء المدرس ٢٥٪ .

٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

| | ٣ | ٣٠ | | | ٢ | ١١٥ | ١ |
|----|----|-----|--|--|----|-----|---|
| | ٢ | ١٨ | | | ١٠ | | ٢ |
| | | | | | | | ٣ |
| | | | | | | | ٤ |
| ١٨ | ١٧ | ٢٢٧ | | | ٤٨ | ٢٠ | ٥ |
| ١٧ | ٥ | ٢٣ | | | | ١٥ | ٦ |
| ٢٥ | ٣٣ | ٢ | | | | | ٧ |
| ٦٠ | ٦٠ | ٣٠٠ | | | ٣٠ | ١٥ | |
| ١٠ | ١٠ | ٥٠ | | | ٥ | ٢٥ | |

السلوك

المجموع

النسب

شكل يبين مصفوفة تحليل التفاعل للملاحظة القمى رقم (١) .

(ملاحظة : فى المصفوفة النهائية من المربع بدرجة أكبر أن تضع

رقعة واحدة في الحانة بدلا من وضع علامات تكرر كما هو موضح بالشكل).

الملخص : هذه الوحدة زودت الطالب بعدة أشياء : مقدمة تبين أهمية التفاعل بين الأدرس والتلميذ ، وتبين طريقة تقويم التفاعل واستخدام بيانات تحليل التفاعل . وذلك في مجال تقويم الفروض ، وبيان الطريقة الإحصائية للتعبير عن هذه البيانات عن طريق إعداد المصفوفة . ولما كان تحليل التفاعل يتطلب تمييز ما يحدث من أنشطة فمن الضروري أن تستخدم قئات للنشاط أو للسلوك . وخطة تحليل التفاعل التي تستخدم في هذه الوحدة تتألف من ٧ قئات . ويمكن تحويل البيانات بعد تحليلها ووضعها في مصفوفة 7×7 خامة . وقد شرحت كيفية وضع البيانات في المصفوفة كما شرحت طريقة تقويم البيانات والمعلومات التي تحتوي عليها المصفوفة.

ويتطلب التدريب في هذا المجال ملاحظة ثلاثة فصول مختلفة مع استخدام أسلوب تحليل التفاعل وليس الهدف من كتابة التقرير أن تشغل وقت الطالب ، وإنما هي وسيلة لتنظيم بيانات التفاعل داخل حجرة الدراسة هذا بالإضافة إلى أن الطالب يستطيع أن يستخدم البيانات التي جمعها ليدعم أحد الفروض أو يدحضه .

والأمل معقود على أن تؤدي هذه الوحدة إلى نتائج أخرى علاوة على ما أشرنا إليه والطالب الذي يكمل هذه الملاحظات الثلاث سيواجه بعض الأسئلة المحيرة . سوف نبين له أولا أن المرد يرى الشيء القليل عندما تكون الملاحظة غير منتظمة وغير هادفة . وأن تحليل التفاعل الذي عرضناه هنا يدرّب الملاحظ على أن يكون أكثر دقة في ملاحظته الدائمة أو أن يرى تفاعلا أكبر . ومخاضين أو فوائد هذا التد:

واضحة بالنسبة للمدرس الذى ينبغى عليه أن يلاحظ وأن يتكلم وأن يوجه أو يرشد وأن يمتبط النشاط فى الفعل . ما هى المضامين الأخرى ؟ هل يستطيع أن يدرب تلاميذ المرحلة الابتدائية على ملاحظته بعض الأنشطة بطريقة منظمة ؟ ما هى الأشياء التى يحثهم على ملاحظتها ويوجه أنظارهم إليها فى أنشطة مثل المناظرات والمسرحيات فى حجرة الدراسة ؟

ومن ناحية أخرى ، قد يتساءل بعض الملاحظين عن مدى ثبات هذا الأسلوب ؟ وهل صنف الوقائع السلوكية تصنيفاً سليماً ؟ وكيف تعرف أن التصنيف سليم ؟ وهل تحتاج إلى فئات أخرى ؟ وما هى هذه الفئات ؟ وكيف تعرف الفئة السلوكية تعريفاً سليماً ؟ وينبغي ألا تكون الفئات متداخلة أى أنه إذا اندرجت واقعة سلوكية فى فئة فلا ينبغي أن تندرج فى فئة أخرى أى أن تستبعد من الفئة الأخرى إذا لامت فئة معينة ، وينبغي أن تفكر فى السؤال : هل الفئات السبعة التى استخدمناها هنا تستغرق المجال وغير متداخلة ؟

ويمكن أن تثار أسئلة أخرى عن هذا الأسلوب : على سبيل المثال . هل يحسن أن تلاحظ حجرة الدراسة على هذا المستوى ؟ وهل هناك تفاعلات فيزيقية ينبغي مراعاتها فى عملية تحليل التفاعل ولم يشتمل عليها التحليل الراهن ؟ إلى أى مدى يسهم أسلوب تحليل التفاعل فى فهم عملية التعليم والتعلم ؟ هل هو أسلوب يستتبعه فيما بعد ؟

كثير من النقاد التربويين يهتمون المدرسين بأنهم يعملون على مستوى لفظى مع اهتمام قليل بتنمية المجالات الأخرى وتطويرها . وقد يضيق المدرس بهذه الممارسة ويحاضر معظم الوقت أو كله كوسيلة لنقل المعلومات إلى التلاميذ ويستبعد الطرق الأخرى .

هل لاحظت هذا النوع من التدريس وسجلته ؟ هل خبرته من موهب
التلميذ ؟ ما الذى تود أن تراه يحدث بدلا من هذا ؟ ولماذا تريد ذلك ؟
ما هى نتيجة النمط التالى ، المدرس يسأل - التلميذ يجيب - المدرس يثنى
عليه - التلميذ يسأل - التلميذ يجيب ؟ لقد أجريت دراسات بينت أن مدرسى
المرحلة الابتدائية يستخدمون استراتيجيات متمركزة حول المدرس فى
تدريسهم بدلا من استخدام استراتيجيات التعلم . ما الفرق بين التدريس
والتعلم ؟ هل يبين أسلوب تحليل التفاعل للفروق بين التعليم والتعلم ومرة
أخرى لقد آن الأوان لتبيين هل هذا المدخل السيكولوجى للتعلم والتعليم
يقدم لك شيئا له قيمة ؟

نشاطات إضافية مقترحة :

١ - حدد عدة فروض عن العلاقة بين المدرس والتلميذ فى عدة
مواد دراسية . على سبيل المثال قد تصوغ الفرض التالى عن أحدمقررات
الرياضيات : حصص الرياضيات يسودها شرح المدرس وعباراته بدرجة
أكبر من عبارات التلميذ ، أى أنها متمركزة حول المدرس بدرجة أكبر
من تمرکزها حول التلميذ ومن خبرتك يمكن أن تتوقع أنواع النشاط
السائد فى تدريس المواد الدراسية الأخرى وبعد وضع الفروض لاحظ
عدة حصص فى فصول مختلفة تدرس فيها هذه المادة ، ثم حدد هل تدعم
البيانات التى جمعتها فروضك أم تدحضها ؟ لابد أن تكون مدققا حتى
يمكن تعميم النتائج على المواقف المشابهة .

٢ - ما هو النشاط السائد ، فيما تعتقد فى السنة الأولى الابتدائية فى
أقرب مدرسة إليك الآن ؟ وفى السنة الخامسة الابتدائية ؟ وفى السنة الأولى
الثانوية ؟ هل هنالك أسباب تجعلك على الاعتقاد بأن أنماط التفاعل ينبغي

أن تكون مختلفة ، وأن تختلف من سنة دراسية إلى سنة دراسية أعلى ؟
تستطيع أن تحصل على بعض البيانات التي تزودك بإجابة جزئية على هذا
السؤال عن طريق الملاحظة المنظمة للفصول المختلفة في النظام التعليمي .
وقد تكون الإجابة أن السنة الدراسية ليست هي المتغير الهام في هذا
المجال . ويحتمل أن تكون المادة الدراسية هي المتغير الهام كما اقترحنا في
رقم (١) فيما سبق . وإذا لم تكن المادة الدراسية ، ولا السنة الدراسية
هي المتغير الهام في هذا المجال . فما هو ذلك المتغير ؟ يحتمل أن تكون
هناك متغيرات مختلفة تؤثر معاً على التفاعل ، وإن مقدار التأثير يختلف
من موقع إلى آخر . وإذا وصلت إلى هذه النتيجة فقد تبدأ في الاهتمام
بدلالة هذه الظاهرة ومزايها بالنسبة لأدائك في حجرة الدراسة كدرس
أو كتليد .

المراجع

- 1 — Amidon, E.J., and Flanders, N.A. The Role of the Teacher in the Classroom. Minneapolis : Amidon and Associates, 1963.
- 2 — Amidon, E J., & Hough, J.B. eds Interaction Analysis : Theory, Research and Application. Reading, Mass. : Addison — Wesley, 1967.
- 3 — Cogan, M.L. « Theory and Design of a Study of Teacher — Pupil Interaction. » Harvard Educational Review 20 (1950) : 315 — 342.
- 4 — Denny, D.A. « Identification of Teacher - Classroom Variables Facilitating Pupil Creative Growth. » American Educational Research Journal (1968) : 365-384.
- 5 — Flanders N.A. Analyzing Teaching Behavior. Reading, Mass. : Addison — Wesley, 1970.
- 6 — Lahaderne, Henrietta M., and Jackson, P.W. Withdrawal in the classroom. » J. of Educ, Psycho , 61 (1970) : 97 — 101.
- 7 — Morasky, R.L. Learning Experiences in Educational Psychology, Wm. C. Brown Co. Publishers Dubuque, Iowa, 1973.

الفصل الثامن عشر

الجماعات والثقافات

يهتم علم النفس الاجتماعي بدراسة سلوك الأفراد في علاقاتهم بالجماعات ، وهذا يشمل على طرق تكوين الجماعات ، وكيف يسلك الأفراد داخل هذه الجماعات . وكيف تؤثر هذه الجماعات في سلوك الفرد .

إن الحياة الاجتماعية لمعظم الأنواع أكثر تعقيداً من مجرد النزاج ولقد تطورت الحياة الاجتماعية كوسيلة لمساعدة الأنواع على البقاء : وهي تحقق هذه الوظيفة بطرق تختلف باختلاف الجماعات الحيوانية فالهجرة ، والدفاع عن مساكن الإقامة والسيطرة الاجتماعية ما هي إلا جوانب مشتركة في الحياة الاجتماعية للأنواع المختلفة من الحيوان بما في ذلك الإنسان ، والسلوك الاجتماعي ينمى من حيث أنه يتضمن أن بعض أعضاء الجماعة يتحملون ظروفًا صعبة متنوعة .

ويحتمل أن الجماعات الانسانية بدأت بنفس الطريقة التي بدأت بها جماعات الحيوان ولكن الحياة الاجتماعية الانسانية تغيرت تغيراً شديداً حين نمت اللغة وتطورت ، لأن اللغة هي التي جعلت الثقافة ممكنة ، والمقصود بالثقافة تقاليد الجماعة التي تنقل من جيل إلى جيل .

ولقد استطاعت الجماعات الإنسانية الوظيفية أن تسكب وتمتد ، لأن أفرادها استطاعوا أن يتوحدوا كل منهم مع الآخر على أساس القرابة . والأسرة النووية (أب وأم وأطفالها) هي أصغر الجماعات القرابية الأولية ، ولقد مكنت اللغة من امتداد واتساع الجماعات القرابية الأولية لتشمل على درجات قرابة أخرى كثيرة ثم نمت وتطورت جماعات

ثانوية بحيث تقرر العضوية على اهتمامات مشتركة وليس على صلة الدم والزواج ، والقبائل والممالك ، والأمم والامبراطوريات بنيات اجتماعية أكثر تعقيداً ، تطورت ونمت من الجماعات الاسرية . ولقد نمت الجماعات العنصرية والاثنية من جماعات القرابة التي وجدت في عزلة جغرافية ثم تزوجت فيما بينها بحيث تميز أعضاء كل جماعة ببعض الملامح الفيزيائية المشتركة عن أعضاء الجماعات الأخرى .

وتختلف الجماعة عن الحشد من حيث كون الأولى منظمة ، ولها بنية متميزة من القواعد والعادات ، والعضوية من أكثر جوانب الأساسية لهذه البنية ، الجماعة قد تكون مخلوعة على الفرد أى ليس له الخيار في الانتماء إلى الجماعة ، وقد تكون مكتسبة أى ينضم إلى الجماعة باختياره وإراداته . والعضوية في الجماعات القومية والدينية الثقافية في معظمها ليست اختيارية ، بينما الانتماء إلى حزب سياسي عمل اختياري . وكل نوع من أنواع العضوية في جماعة يتضمن نوعاً من الدور الاجتماعي ، وكل منا يلعب عدة أدوار في المجتمع الذي ينتمي إليه .

والمقصود بالمسكانة الاجتماعية موقع الفرد في الجماعة . إن المسكانة الاجتماعية تشير إلى قيمة الشخص كعضو في جماعة . وثمة تنظيم هرمي للمسكانة الاجتماعية في كل جماعة اجتماعية ، أى توزيع للمواقع ذات المسكانة ، وفي المجتمعات ذات الطبقات الاجتماعية كثيراً ما يستطيع الفرد أن يتحرك من مستوى طبقى إلى آخر وقد يكون هذا التنظيم الطبقي صارماً فيقال من الحراك الاجتماعي ، ولكن من الممكن في حالات كثيرة أن يتحرك الفرد من وضع ذى مكانة اجتماعية منخفضة إلى وضع له مكانة اجتماعية أعلى ، والثراء في كثير من المجتمعات عامل هام في تحديد الطبقة الاجتماعية للفرد ، ولكن ثمة أشكال أخرى من العوامل الإضافية تتجلبب الشهرة منها الميلاد ، والسلطة ، والانجاز ، وتزايد الحراك

الاجتماعى بصفة عامة يساعد على زيادة الانجاز فى المجتمع ، ويثرى فى النهاية الفرد والجماعة ككل .

ولكل جماعه بنية قوة حيث يكون لبعض الافراد قوة وسلطة وتأثير أكثر من البعض الآخر ، وقوة الأشخاص تعتمد إلى حد كبير على امكانياتهم من حيث علاقتها بحاجات الآخرين ، أى ما لديهم من أشياء ذات قيمة بالنسبة للآخرين بحيث يستطيعون منحها أو منعها حسب اختيارهم ، وإذا توافر للناس بدائل أخرى لإشباع حاجاتهم دون الاعتماد على مصادرهم وإمكانياتهم ، فإن هذه الامكانيات لا تعتبر مصدر قوة .

ولقد اعتمدت انجازات التنظيمات الاجتماعية الانسانية إلى حد كبير على القيادات التى نشأت ووجهت هذه الجماعات .

وتختلف الخصائص التى تساعد على القيادة الجيدة من موقف إلى آخر . ففي الجماعات التى ليس لديها أعمال خاصة تؤديها وتقوم بها ، يتمتع أفضل قائد بالحماسية لمشاعر أعضاء الجماعه ولعلاقات الأعضاء بعضهم البعض الآخر ، أما فى الجماعات التى عليها أن تحل مشكلة مشتركة ، وخاصة حين تعمل وهى معرضة للضغوط ، فإن أكثر القادة فاعليه هو المتوجه للعمل Task oriented . وكلا النوعين يستطيع أن يدير جماعته بأسلوب ديمقراطى أو تسلطى أو فوضوى (أى أن يترك كل فرد يعمل ما يريد) ، والجماعات التسلطية تكون أحيانا أكثر كفاءة من الجماعات الديمقراطية ، ولكن هذا التفوق لا يكفى ليعوض المشاعر السيئه التى يخلقها هذا النوع من القيادة بين أعضاء الجماعة . والجماعات الفوضوية هى أقل الجماعات إرضاء من جميع الوجوه .

والسياسة هى ممارسة القيادة للحصول على القوة والسلطة فى جماعة .

وبعض القادة السياسيين أكثر نوجها للعمل ، والبعض الآخر أكثر
توجها للنواحي الشخصية ، ويمكن جميع القادة السياسيين ينبغي أن
يحققوا قدرًا كافيًا من الولاء الشخصي من قبل الآخرين للبقاء في السلطة ،
واستمرارية القيادة له أهمية خاصة في الجماعات السياسية . وفي المجتمعات
المعقدة . يمكن ضمان النظام السياسي بتوفير خدمة مدنية فعالة
أو بيروقراطية أكثر من ضمانه بظهور قادة جدد .

وثمة أربعة بديلات أساسية للاتصال في جميع الأنظمة السياسية وهي
(١) الدائرة (٢) والعجلة (٣) والتنظيم على شكل حرف (٧) والتنظيم
على شكل سلسلة .

وفي الأنماط الدائرة تنتقل الرسالة من عضو في الجماعة إلى آخر
ويتنقل أو تدور لتشمل جميع أعضاء الجماعة والترتيب الدائري أفضل
أوضاع الترتيبات للجماعات حين تكون صغيرة وحين تتوجه نحو النواحي
الشخصية والتنظيم على شكل عجلة يعني أن الرسالة تنتقل من عضو في
وسط العجلة عند مركزها إلى كل عضو في الجماعة وهذا النموذج
أكثر النماذج فاعلية من جماعات حل المشكلات التي لها قيادة متمركزة
بدرجة عالية . وفي التنظيم على شكل حرف ٧ يبدأ الاتصال من
شخص ثم يتشعب إلى الآخرين على شكل ٧ مقلوبة . وهو نظام هرمي
به مستويات مختلفة من المسؤولية والسلطة والمكانة ، ومعظم المنظمات
والجماعات تدار بواسطة هذا النمط . والتنظيم على هيئة سلسلة معناه أن
انتقال الرسالة يتم في اتجاه واحد من فرد إلى الذي يليه فالذي يليه
وهكذا .

والمعايير الاجتماعية هي مقاييس أو مستويات للسلوك توافق عليها
الجماعة حينئذ وتتوقعها من جميع أعضائها والقوانين معايير اجتماعية تعلنها

الجماعة : ويتحدد معظم السلوك الاجتماعي بواسطة المعايير والقوانين :
والقانون العام ما هو إلا مجموعته من المعايير الاجتماعية لها مكانه القانون
ولسكنها لم تصبح قواعد معلنة لأنه من المفترض أنها معروفة لكل إنسان .

والمعايير الاجتماعية هي نتاج حاجة الناس لمسايرة الواحد منهم في
سلوكه لسلوك الآخر . وعلى الرغم من وجود بعض الضغوط لكي يساير
الأعضاء جماعتهم ، فقد أظهرت كثير من التجارب بوضوح أن الحاجة
للمسايرة موجودة حتى ولو لم يتعرض الفرد لضغوط من الآخرين .

وهذا يجعل الناس يشعرون بأنهم أقل مسئولية في الجماعات عن
أفعالهم عنهم وهم بتفردهم . ونتيجة لذلك ، كثيراً ما نكون القرارات
التي تتخذها الجماعات أكثر تطرفاً عما يتخذها الأعضاء كأفراد معتمدين
على أنفسهم ويطلق على هذه الظاهرة ظاهرة نقل المخاطرة *risky - Shift*
Phenomenon .

لقد بدأ سولومون آس *S. Asch* سلسلة من التجارب أظهرت اثر
ضغط الأغلبية على مسايرة أعضاء الجماعه ، ووجد أن الأفراد يميلون
إلى الاستجابة بنفس طريقة غالبية الأعضاء في الجماعة التجريبية ، حتى
ولو كانت استجابة الأغلبية واضحة الخطأ . ولقد برهن ستانلي ميلجرام
Stanly Milgram في التجارب التي أجراها على أن حاجة الأفراد إلى
المسايرة صارخه إلى درجة ملفتة فقد استطاع في تجاربه أن يحمل
المفحوصين على أن يعرضوا أشخاصاً آخرين لصدمات يفترض أنها خطيرة
وذلك انصياعاً لتعليماته وهذه الاستجابات المذعنة قورنت بسلوك الألمان
الذين قتلوا أعداء النازية بأعداد كبيرة أثناء الحرب العالمية الثانية ،
والنقطة الأساسية هنا هي أن الناس يبدو أنهم مدفوعين بالحاجة إلى
الانتفاء أكثر من أي شيء آخر .

وهناك من الأسباب ما يحمل على التشكك في صدق النتائج السابقة التي تتصل بالمسايرة . فلقد أجرى مارتن أرن Martin Orne تجارب عديدة أظهرت أن الناس يستجيبون إلى متطلبات الموقف التجريبي ، أي أنهم يقومون بأفعال تبدو في ظاهرها غير مسئولة ، ولا معنى لها، وخطرة لأنهم يعتقدون أن لدى المجرّب هدفا خيرا . وإن القائمين على هذه التجارب سوف يحمونهم من الأذى أو من إيذاء الآخرين ، وقد يصدق هذا على دراسات مليجرام ، ولكن لم تتم البرهنة على صدقها .

الفروق بين الجماعات

نميل إلى تصنيف الأفراد إلى فئات جامدة فنقسمهم إلى سوى وشاذ، وإلى ذكي وغبي وإلى عبقرى وأبله الخ وتوقع بعض الفروق النفسية . بل ونبحث عنها بين الذكور والإناث وبين أبناء مختلف الأوطان ، أو مختلف السلالات وهكذا نقسم الناس إلى ذكر وأنثى وحضري وريفي . . . الخ . وفيما يتصل بالسماة النفسية تعتبر مثل هذه التقسيمات تعسفية ومصطنعة مثلها مثل كل التصنيفات الجامدة للأفراد ، ومع ذلك فإننا كثيراً ما نتوقع من فرد معين أن يعتمد على الآخرين أو أن يخضع لأرائهم ويتقبلها لا لسبب إلا لأنه امرأة مثلاً .

وتحليل الاختلاف بين الجماعات أو الفئات من شأنه أن يساعدنا في بحث الفروق الفردية ، فوجود الاختلاف في ثقافة الجماعات أو الفئات المختلفة له صلة بما يحدث من تغير بين الناس ، ودراسة الأسباب التي أدت إلى الفروق النفسية بين الجماعات يساعدنا على فهم الفروق الفردية ، ولا يرجع انتشار الآراء الخاصة عن الفروق النفسية بين الجماعات إلى عدم وجود الحقائق . بل يرجع إلى صعوبة تفسيرها وذلك بسبب تعدد

العوامل التي تتدخل في إحداث هذه الفروق وعدم إنخالها في اعتبارنا عند تفسيرها، ولهذا نجد أن نفس الحقائق قد أدت إلى استنتاجات متضادة عند الباحثين المختلفين .

بعض الصعوبات التي يصادفها الباحثون عند مقارنة الجماعات :

١ - خطأ العينة :

إذا اختبرت العينة بعناية بحيث تمثل الجماعة التي يراد دراستها تمثيلاً صحيحاً ، فإن النتائج التي يصل إليها الباحث لا تكون بعيدة عن الصواب واختلاف النتائج من عينة إلى أخرى من جماعة واحدة هو ما يطلق عليه خطأ العينة .

٢ - المستوى الثقافي العام :

فالعادات والتقاليد وأوجه النشاط التي يقوم بها الفرد والاتجاهات التي تحيط به أثناء نشأته كل هذه تؤثر في نتائج اختبارات الذكاء، فالأولاد لا يسمح لهم إلا بالعباب معينة تختلف عن ألعاب البنات كما يقرأون كتباً تختلف عما يقرأ البنات . الخ . ومثل هذه الفروق في المعاملة تؤدي إلى فروق بين الجنسين ونجد هذه أيضاً في إجابة أسئلة اختبارات الذكاء بالنسبة لأبناء السلالات المختلفة فقد لا يتيسر لديهم الخبرات أو المعلومات اللازمة لإجابة هذه الأسئلة بنفس القدر ومن هنا تظهر بينهم فروق . أضف إلى ذلك أهمية السرعة في الإجابة عن عدد كبير من الاختبارات النفسية وهذه السرعة تختلف أهميتها في الثقافات المختلفة .

٣ - التربية :

تختلف التربية الشكلية في كمها وكيفها في الأوطان المختلفة والأجناس المختلفة ففرص التربية مثلاً ليست متكافئة للذكور والإناث ومع أننا (٢٨ - السارك)

نساوى بين المرأة والرجل فى التعليم إلا أن قبول الطالبة فى بعض الكليات الجامعية حتى وقت قريب كان متعذراً . وحتى فى المدارس العامة نجد بعض مناهج مختلفة لكل منهما وهذه التفرقة فى التربية لها أثرها فيما يستطيع كل من الجنسين أدائه .

٤ — اللغة :

تؤثر الصعوبة اللغوية تأثيراً كبيراً على درجات اختبارات الذكاء . فقد كانت دائماً الدرجات التى يحصل عليها الأطفال الذين لا يتحدثون سوى الإنجليزية فى منازلهم أكبر من تلك التى يحصل عليها الأطفال الذين يتحدثون لغتين .

أولاً : الفروق بين الجنسين

القدرات العقلية :

أى مقارنة بين الجنسين تقوم على النتائج السلبية لاختبارات الذكاء تسفر عن نتائج غامضة ، وذلك لأن الإناث يتفوقن فى بعض القدرات أى فى بعض أنواع من الأسئلة بينما يتفوق الذكور فى قدرات أخرى أى فى أنواع مختلفة من الأسئلة . ومعنى هذا أن أنواع الأسئلة الأولى إذا تساوت مع الأنواع الأخيرة لا يظهر اختلاف فى التقدير الكلى ، أما إذا كانت هذه الأسئلة غير متساوية فإن الاختبار يميز جنسياً على آخر . ويحاول واضعوا اختبارات الذكاء أن يستبعدوا الأسئلة التى تميز جنساً على الجنس الآخر .

ومن الأفضل أن نبحث الفروق الجنسية فى القدرات الخاصة . وقد لوحظ باستمرار أن الذكور يمتازون دائماً فى مختلف نواحي القدرة الميكانيكية والقدرة المكانية . وقد يرجع الفرق إلى الخبرات الثقافية لكل

من الجنسين. ويتفوق الذكور عادة في مقاييس الذكاء العملية كاختبارات لوحات الأشكال، والمتاهات واختبارات الحل والتركيب. أما الإناث فيتفوقن في الاختبارات التي تتطلب خفة استخدام الأصابع مع الإدراك المكاني للتفاصيل ولهذا نجدهن يتفوقن في أعمال الفرز والتجميع والمراجعة وما شابه ذلك من أعمال صناعية.

يتفوق الذكور في اختبارات الاستدلال الحسابي، وتكملة سلاسل الأعداد وقد ظهر هذا في نتائج اختبار «استنفرد بينيه»، وفي اختبارات جمعية أخرى. أما في اختبارات السرعة والأعداد فقد ظهر أن الفروق في صالح الإناث. وقد يكون هذا جانباً من جواب تفوق الفتيات في القدرة على القيام بأعمال السكرتارية. وتفوق البنات في هذه العمليات يعني تفوقهن في إدراك التفاصيل مع الدقة والسرعة. وقد أظهر الإناث أيضاً تفوقاً في القدرة اللغوية ويظهر هذا من وقت مبكر في مراحل النسب. ويتفوقن أيضاً في اختبارات التذكر. ومن الحقائق الهامة أيضاً أن البنات يتفوقن على البنين في التحصيل المدرسي، وحينما نقيس التحصيل بواسطة اختبارات موضوعية يتفوق البنون قليلاً في بعض المواد كالحساب والهندسة والعلوم والتاريخ بينما يتفوق البنات في القراءة والتطبيقات اللغوية. أما عندما يقدر التحصيل عن طريق الامتحانات والدرجات المدرسية فإن البنات يتفوقن في جميع المواد تقريباً، ويرجع ذلك إلى عدد من الأسباب.

(١) أن الأعمال المدرسية مشبعة بالقدرة اللغوية.

(٢) أن الرياضيات تعتمد بالنظام والتنسيق.

(٣) أنهن أكثر استجابة للنظام المدرسي ، ومشاكلهن أقل من مشكلات البنين .

سمات الشخصية .

لقد تبين من تطبيق مقياس برنرويتز Bernreuter على عينات من الجنسين أن الرجال أكثر ثباتاً من النساء ، وأقل تعرضاً للعصاب ، وأكثر اعتماداً على أنفسهم وأقل انطواء ، وأكثر سيطرة ، وأكثر ثقة في أنفسهم من النساء ، وبما يجب ذكره أن اختبارات الاستعدادات والاتجاهات العصابية للأطفال قد أثبتت عدم وجود فروق بين الجنسين الذين تقل أعمارهم عن الرابعة عشرة ، وهذا يرجع أن هذه الفروق ترجع إلى أثر التربية والجزر الاجتماعي على الجنسين الذي يتزايد مع العمر . وقد بينت دراسة القيم التي قام بها البورت وفرنون أن الإناث حصلن على أعلى المتوسطات في كل من القيم الاجتماعية والجمالية والدينية بينما انضح أن الذكور يتفوقون في القيم الاقتصادية والنظرية والسياسية وهذه النتائج ترتبط بالظروف البيئية وباختلاف ما يتوقعه المجتمع من كل من الجنسين .

ومن الأبحاث الشاملة المستفيضة في دراسة الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية ما قام به «ترمان وميلز» . ففي هذا البحث جمعت البيانات من مئات الأفراد ، كان من بينهم أطفال وكبار متعلمون أو غير متعلمين ، من حرفون وأسياء وأشخاص من مدن متعددة ، وأفراد متخرجون من مراحل التعليم المختلفة . وقد استخدم الباحثان سبعة أنواع من الاختبارات واهتبا إلى النتائج التالية :

« ومهما اختلفت الزاوية التي تدرس منها العينة ، أظهر الذكور

اهتماما متميزا بالمخاطرة ، وبالمهن التي تتطلب مجهودا بدنيا خارج المنزل وبالأدوات والآلات وبالعلوم ، وبالظواهر الطبيعية ، والمخترعات ، والتجارة ، ومن ناحية أخرى وجد أن النساء يهتمن بالمسائل المنزلية ، وبالموضوعات والمهن التي يدخل فيها التذوق الجمالي وقد فضلن منها أعمالا تتطلب مجهودا قليلا داخل المنزل indoor ، ومنها تتصل برعاية الأطفال والصغار والضعاف والعمساء ومساعدتهم . ولقد أظهر الذكور بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تفوقا في الثقة بالذات ، أو العدوان ، وتعبيرا عن عدم الخوف ، وخشوبة في آداب السلوك واللغة والعواطف ، أما النساء فقد أظهرن تميزا في المشاركة الوجدانية ، والحساسية الجمالية ، والانفعالية ، والتألق .

عوامل تؤثر في هذه الفروق :

١ - التربية : أن هذه الصفات ترتبط بالخبرات المكتسبة في التربية داخل المنزل وخاصة وقد لوحظ أن زيادة نسبة أحد الجنسين بين الأخوة أو وفاة أحد الأبوين ، أو التعلق الزائد بأحدهما دون الآخر تؤثر في اتجاه الذكورة أو اتجاه الأنوثة الذي يتخذه الفرد . وقد لوحظ أن النساء اللائي تعلمن تعليما عاليا يحصلن على درجات على مقياس الذكورة والأنوثة أعلى من متوسط ما يحصل عليه النساء أي يقتربن من الرجولة ، وأن الرجال المثقفين يقتربون من الأنوثة .

٢ - الفروق الثقافية :

لو أن الفروق بين الجنسين ترجع إلى أسباب وراثية أو بيولوجية لتوقعنا مسلكا موحدا لجميع الذكور وجميع الإناث ، ولو أن الاختلافات ترجع إلى العوامل البيئية لتوقعنا أن تختلف المميزات الخاصة بكل من

الجنسين من بيئة ثقافية إلى بيئة أخرى، ولقد قامت مرجريت ميد بدراسة
مميزات الرجال والنساء في ثلاث بيئات بدائية مختلفة : البيئة الأولى قبيلة
أرابش Arapesh حيث يبدى الرجال والنساء صفات شخصية مماثلة .
فجميع يتعاونون هم أعمال متشابهة ، ويتعبد بينهم التنافس ، ويميلون إلى
لهدوء والمسالمه وتلبية رغبات الآخرين والبيئة الثانية قبيلة مندبو جورمر
Mindugumur فأفرادها نساء . ورجالاً قساة القلوب ، يميلون إلى
الاعتداء والحدة والتنافس بينهم شديد . والبيئة الثالثة قبيلة تشامبولى
Tchambuli يتخذ فيها الرجال مظهر الأنوثة واتجاهها بينما يعمل الإناث
أعمال الرجال . فالنساء يعملن داخل المنزل وخارجه ويرعون الأطفال ،
أما الرجال فيصفون بالتخنث ووظيفتهم الرفض والترفيه عن النساء
ويخضعون لهن . ونجد أساس هذه الفروق بين الرجال والنساء فيما يسود
هذه البيئات من تنظيمات اجتماعية وتقاليد .

٣ - العوامل الفسيولوجية :

تبين أن هناك فروقا كبيرة بين الذكور والإناث في بناء الجسم بما في
ذلك الهيكل العظمي . والتكوين العضلي سواء في ذلك العضلات الكبيرة
أو الدقيقة وكذلك يختلف الجنسان في الوظائف الفسيولوجية والنكوتين
الكيميائي وبعض الإفرازات وقد ترتبط بعض الاختلافات النفسية بهذه
الفروق الجسميه . ويذهب البعض إلى أن هذه الفروق الجسميه تؤدي
إلى ميل الذكور إلى أنواع من اللعب تختلف عما يميل إليه الإناث ،
وتؤدي إلى اختلاف قدراتهم على العمل والإنتاج في بعض الميادين . وقد
 لوحظ أيضاً أن معدل النضج عند الإناث يختلف في سرعته عما يوجد
عند الذكور . والنساء أطول عمراً من الرجال وأقوى على المحافظة على
الحياة . وأقدر على مقاومة الكثير من الأمراض المعدية ونسبة الوفيات

بينهم أقل منها عند الرجال في جميع الأعمار . والذكور أقل تعرضاً من الإناث للتقلبات التي تعترى توازن البيئة العضوية الداخلية . أي أنهم أكثر ثباتاً ، كما في ثبات درجة الحرارة ، واتزان عمليتي الهدم والبناء ومستوى السكر في الدم إلخ ... ويرجح أن تؤثر هذه الفروق في النواحي الإنفعالية والسلوك إلخ ولا نستطيع أن نفترض وجود فروق جنسية في توازن الوظائف النفسية وثباتها ، استناداً إلى ما عرفه عن توازن الوظائف الفسيولوجية وثباتها ، . ونحن لانشك في أن أساس الكثير من الفروق بين الجنسين يرجع إلى عوامل بيولوجية وثقافية . ومن المرجح أن العوامل البيولوجية وحدها تسبب بعض الفروق في الصفات النفسية حتى ولو كانت البيئة واحدة . وهناك احتمال في أن العوامل البيئية تؤثر تأثيراً معضداً لتأثير العوامل البيولوجية . وعلى أية حال هناك تداخل كبير في توزيع أي صفة بين الذكور والإناث .

التجربة الثالثة والثلاثون

الفروق بين الجنسين في الاسترجاع

المشكلة والفروض :

إذا عرضنا على الأطفال صوراً أو رسومات أو موضوعات وأنشطة ذات صبغة ذكرية أو أنثوية ، هل تختلف قدرتهم على تذكرها باختلاف جنسهم ذكورة وأنوثة ؟

والذكورة والأنوثة جانب هام في الإنسان ، ولا بد أن يكون له آثار واضحة في خصائصه المعرفية وخصائصه الاجتماعية وخصائص شخصيته .

ويستخدم المجتمع من أساليب التنشئة ما يكفل التمييز الجنسي للنشء . ويظهر ذلك في أحاديثنا أحيانا حين نقول هذا شاب طيب وهذه فتاة طيبة ، أو هذا الشبل من ذاك الأسد ، وهذه الفتاة الفاضلة نشأت لأمرها . غير أن تغيراً طرأ على كثير من المجتمعات ومنها المجتمعات العربية فانسح المجال لتعلم الفتيات وتخرجهن من الجامعة ، واشتغلن بمهن كثيرة متنوعة . وفي ضوء هذه التغيرات فإن ثمة حاجة لدراسة الجوانب المعرفية ومدى تأثيرها بممارسات التمييز الجنسي في فترات زمنية مختلفة للتوصل إلى مدى تأثير هذه الجوانب الغارقة بالتطورات التاريخية والاجتماعية . وإذا كانت الدراسة التي أجريت عام ١٩٦٨ م على عينة من الأطفال الأمريكيين (Nedelman 1974) قد أسفرت عن اختلاف الجنسين في القدرة على التذكر المباشر للواد المشبعة بدور جنس معين ، فإن هذا لا يعني بالضرورة أن نفس النتائج تصدق عام ١٩٧٨ ، وعام ١٩٨٨ . أو أنها تصدق على المجتمعات المختلفة ونصاغ الفروض لهذه الدراسة على النحو الآتي :-

١ - يسترجع الأطفال ذوو أكبر سناً عدداً من البنود أكبر من ذلك الذي يسترجعه الأطفال الأصغر منهم سناً ، أو مساوياً له أو أقل منه .

٢ - يسترجع البنون عدداً من البنود مساوياً لما تسترجعه البنات أو أكبر منه أو أقل .

٣ - تسترجع البنود الذكورية بدرجة أكبر من البنود الأنثوية أو بدرجة أقل منها أو بدرجة مساوية لها .

٤ - يتذكر الأطفال البنود التي تمثل جنسهم أو الجنس الآخر
أكثر من البنود التي تمثل الجنس الآخر أو جنسهم . (التفاعل بين جنس
الطفل وجنس البند) .

الطريقة :

العينة : يفضل إجراء التجربة على بنين وبنات بالصفوف الأولى
من المدرسة الابتدائية على سبيل المثال أطفال من الصف الدراسي الأول
والثالث ، أو من رياض الأطفال والصف الثاني الابتدائي .

المواد : ٢٠ رسماً بعضها أنسب للذكور والبعض الآخر أنسب
للإناث وهي مرقعة من ١ - ٢٠ وممينة في الشكل (٩) . إقطع هذه الأشكال
وسجل رقماً على ظهرها وكذلك الاسم الذي يميزها ويدن عليها . وقد
يكون هي الأفضل لصق كل منها على ورق مقوى ليسهل استخدامها .

الاجراء : يستخدم المجرب هذه الرسوم أو البطاقات من ١ - ٢٠
وذلك بعد خلطها جيداً .

يقول المجرب : دعنا ننظر إلى هذه الرسوم الآن . انظر واضح وأنا
أضعها أمامك . هذا رسم يوضح كذا ويسمى المجرب كل رسم مرتين
بصوت واضح ومرتفع .

ضع البطاقات على المتضدة مباشرة أمام الطفل بطاقة بطاقة في تتابع
سريع - ٣ ثوان للنظر إلى الرسم ، وثانية واحدة لتغيير الرسم بآخر .
ويمكن تغيير الرسوم بكفاءة وذلك باستبعاد بطاقة بإحدى اليدين
ووضع البطاقة الأخرى أمام الطفل باليد الأخرى في نفس الوقت

والزمن السكلى لهذا العمل هو (20×20) ثوان $\times (20 \times 20)$ ثانية واحدة = ثمانون ثانية . وعليك قبل إجراء التجربة أن تتدرب على هذا باستخدام ساعة إيقاف .

يقول المجرب بعد عرضه لآخر بطاقة أو رسم واستبعادها : المطاوب منك الآن أن تخبرني بما رأيت أى بما عرضه عليك .

وعلى المجرب إذا لزم الأمر أن يشجع المفحوص قائلا : أخبرني بالرسوم الأخرى التى رأيتها ، أخبرني بأ كبر عدد من الرسوم رأيتها ، ماذا رأيت أيضا ، ما الذى عرضه عليك من رسوم ؟ .

سجل إجابات الطفل حرفيا فى الجانب الأيسر من صفحة بيانات الفرد وفى العمود : العناصر المسترجعة حرفيا .

النتائج :

التصحيح : افحص إجابات المفحوص فى ضوء محتوى الجدول رقم ١٧ - ١ وبين باستخدام علامات + فى العمودين ذكر ، وأنشئ صحة تذكر الطفل لكل بند .

والآن انظر إلى الملخص فى نهاية العمودين : ما عدد البنود الذكورية (الأرقام الفردية) التى استرجعها الطفل ؟ وعدد البنود الأنثوية (الأرقام الزوجية) التى استرجعها ؟ انقل بيانات كل فرد فى ورقة بيانات المجموعة التى سيقدمها لك المدرس .

التحليل :

احسب متوسط عدد البنود الذكورية المسترجعة ومتوسط عدد البنود الأنثوية ، والمتوسط السكلى للبنود المسترجعة من النوعين .

ولما كان لدينا درجة البنود الذكورية المسترجعه لكل طفل ودرجته في استرجاع البنود الانثوية ، فإنه يمكن إجراء تحليل لبيان هذه الدرجات لمعرفة كل ترجع الفروق في تذكر البنود الذكورية والانثوية إلى اختلاف العمر أم إلى اختلاف الجنس أم إلى التفاعل بينهما . انظر إلى الجدول ٢٥ - ٣ الذي يوضح تحليل البيان لعمرين وجنسين ، ونوعين من البنود ذكورية وأنثوية وداخل المجموعات .

انحصر المتوسطات الواردة في الجدول ١٧ - ٢ والنسب الفئوية في الجدول ١٧ - ٣ وكتب عن النتائج ، فالنسبة الفئوية للعمر تدل على ما إذا كان الأطفال في أحد الصنفين قد استرجعوا بنوداً أكثر عما استرجعه أطفال الصنف الآخر . والنسبة الفئوية للجنس تبين ما إذا كان أفراد جنس معين استرجعوا بنوداً أكثر مما استرجعه أفراد الجنس الآخر ، والتفاعل بين العمر والجنس يبين ما إذا كانت الفروق الجنسية في الاسترجاع ان كلى تختلف باختلاف العمر ، أى أن الفروق العمرية ترتبط ارتباطاً مختلفاً باختلاف الجنس . والنسب الفئوية الثلاث السابقة لا تقول شيئاً عن النوعين المختلفين من البنود . والنسبة الفئوية لجنس البنود تدل على ما إذا كان هناك فرق دال في الاسترجاع للبنود الذكورية مقابل الاسترجاع للبنود الانثوية في الفئة السككية للأطفال . والنسبة الفئوية للتفاعل بين العمر وجنس البنود تدل على ما إذا كانت البنود الذكورية أو الانثوية يتم تذكرها على نحو مختلف في كل عمر والنسبة الفئوية للتفاعل بين جنس المفحوص وجنس البنود تدل على ما إذا كانت البنود الذكورية و / أو البنود الانثوية تتذكر تذكرها مختلفاً من قبل البنين و / أو البنات ، وهذه نسبة فئوية هامة عند توضيح المتوسطات الأربعة بالرسم البياني لأن هذا الرسم البياني سوف يوضح نتائجك فإذا

كانت النسبة الفائية للتفاعل دالة ، فإن من المعتاد أن تحلل البيانات تحليلًا أبعد بالمقارنة بين كل متوسطين مستخدمين اختبار شافى Schaffe أو أى اختبار آخر احصائي مناسب .

المنافشة:

ناقش نتائجك فى ضوء علاقتها بكل فرض من فروض التجربة .
وما هى الفروض التى أيدتها بيانات التجربة ونتائجها ؟ وما العلاقة بين نتائجك ونتائج الأطفال الأمريكين (Nadelman 1974) والأطفال الانجليز (Nadelman 1970) وكيف تفسر التشابه والاختلاف فى النتائج ؟

هل يدل التفاوت فى استرجاع البنود المنمطة جنسيا على هوية جنسية ؟ وما الذى يدل عليه هذا التفاوت غير هذا ؟

هل من المتوقع الحصول على نتائج مختلفة باختلاف العينات ؟ على سبيل المثال هل تختلف الأنماط الاستجابية لأطفال فى مدرسة حضانة أحادية الجنس عن الأنماط الاستجابية لأطفال فى مدرسة حضانة ثنائية الجنسية ؟ وهل تختلف الأنماط الاستجابية لأطفال ملاجىء الأيتام عن الأنماط الاستجابية لأطفال عادية مكافئة ؟ هل تختلف الأنماط الاستجابية فى هذه التجربة باختلاف المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأطفال ؟ هل تختلف باختلاف المجتمعات الربية ؟

ومن اثنائين الأخرى التى يمكن أن يقوم بها طلاب الصف تحليل
البنود فبالنسبة لكل بند من البنود العشرين على الطلاب أن يحسبوا تواتره
أو تكراره . أى كم عدد البنين الذى يسترجعونه وكم عدد البنات اللاتى
تسترجعنه ؟ وأين تظهر أكبر الفروق بين الجنسين فى الاسترجاع وأين
تظهر أصغر الفروق ؟

أى البنود العشرين تعتقد أنه لم يعد مرتبطاً بجنس معين ؟ كيف
تستطيع أن تثبت من صدق هذه البنود ؟ لقد تم التثبت من صدق البنود
باستخدام استفتاء طُبِقَ على عينة من الراشدين فى أوائل الخمسينات من
هذا القرن فى كليتين فى ماساشوسيتس . ولقد اتضح أن أكثر من ٩٠٪
من الراشدين يوافقون على نفس التصنيف لجنس كل بند من البنود
العشرين ولقد سحبت هذه البنود فى لندن عام ١٩٦٦م على يد الأطباء
النفسيين وعلماء النفس بقيادة تافستوك بلندن، وعلى يد مديري ومديرات
المدارس ثم تمت على يد عدد من علماء النفس والمربين فى آن آربر
ودوتريت عام ١٩٦٨م .

وقد ترغب فى استبدال بعض البنود بأخرى من عندك . إذا اتضح
لك أنها لا تصطبغ بصبغة ذكرية أو أنثوية واضحة . أو قد تنقحها على
أساس أمبيريقى .

لأن هذه التجربة استهدفت بيان تكامل الفرد أى تفاعل النمو
مع النمو الاجتماعى ليشكلا كلا واحداً .

ناقش هذه النقطة فى تقريرك عن التجربة .

المراجع :

1 — Hadelman, L. Sex identity in London Children : Memory, Knowledgs ond preference tests. Human Development, 1970, 13, 28 — 42.

2 — Nadelman, L. Sex identity in American children . Memory, Knowledge and preference tests' Developmental Psychology, 1974, 10, 413 — 417.

جدول (١٧ — ١)

يوضح البنود الذكرية والانثوية المستخدمة في اختبارات
الاسترجاع

| | |
|---------------------------|-------------------------------|
| ١ - لعبة القطار | ٢ - دفع عربة أطفال |
| ٣ - لعبة كرة القدم | ٤ - إلباس دمية |
| ٥ - الملاكمة | ٦ - إعداد حفل شاي |
| ٧ - تدخين الغليون | ٨ - ارتداء حذاء ذي كعب عال |
| ٩ - تدخين السيجار | ١٠ - التعطر |
| ١١ - إطفاء الحرائق | ١٢ - استخدام أحمر شفاه |
| ١٣ - البناء بالآجر | ١٤ - نقض الآثاث |
| ١٥ - تصليح سيارة | ١٦ - استخدام ماكينة خياطة |
| ١٧ - قيادة موتوسيكل | ١٨ - التسكى |
| ١٩ تشغيل ، ونش ، أو رافعة | ٢٠ - التحلى بالاقراط والقلاند |

صفحة تسجيل بيانات الفرد

اسم التجربة : الفروق بين الجنسين في الاسترجاع

المجرب : اليوم والتاريخ : الجنس (ذكر/أنثى) :
 المفحوص : تاريخ الميلاد : السن :
 زمن البدء : زمن الانتهاء : الزمن الفاصل :

الاسترجاع :

(أ) سجل استجابات المفحوص في عمود في المساحة الخالية .

(ب) قارن بين الاستجابات وما ورد في الجدول (١٧ - ١) وضع

علامة + في العمود ذكر أو العمود أنثى بجوار كل رقم لكل

بند تم استرجاعه .

| البنود المسترجعة حرفيا | ذكر | أنثى |
|------------------------|----------------------|----------------------|
| | ١ - | ٢ - |
| | ٣ - | ٤ - |
| | ٥ - | ٦ - |
| | ٧ - | ٨ - |
| | ٩ - | ١٠ - |
| | ١١ - | ١٢ - |
| | ١٣ - | ١٤ - |
| | ١٥ - | ١٦ - |
| | ١٧ - | ١٨ - |
| | ١٩ - | ٢٠ - |
| المجموع | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| المجموع الكلى | <input type="text"/> | |

صفحة تسجيل بيانات عينة التجربة الثلاثين

العنوان : الهوية الجنسية والتمايز في الاسترجاع

المجرب : التاريخ :

الفروض :

الطريقة والإجراء (كما جاء في التجربة مع تسجيل التعايلات إن وجدت)
نتائج المجموعة والتحليل .

جدول (١٧ - ٢)
متوسطات البنود الذكورية والأنثوية التي استرجعت

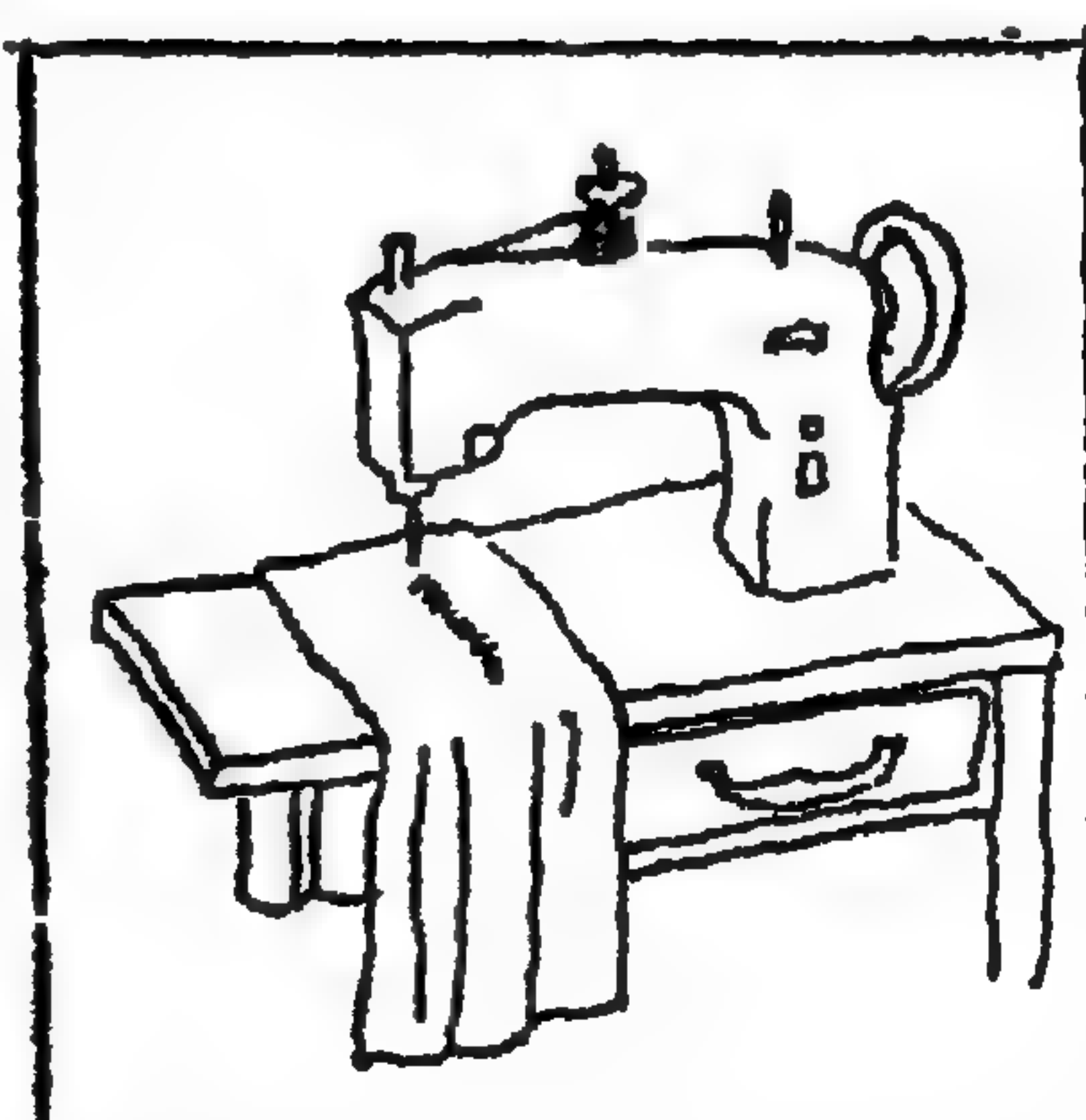
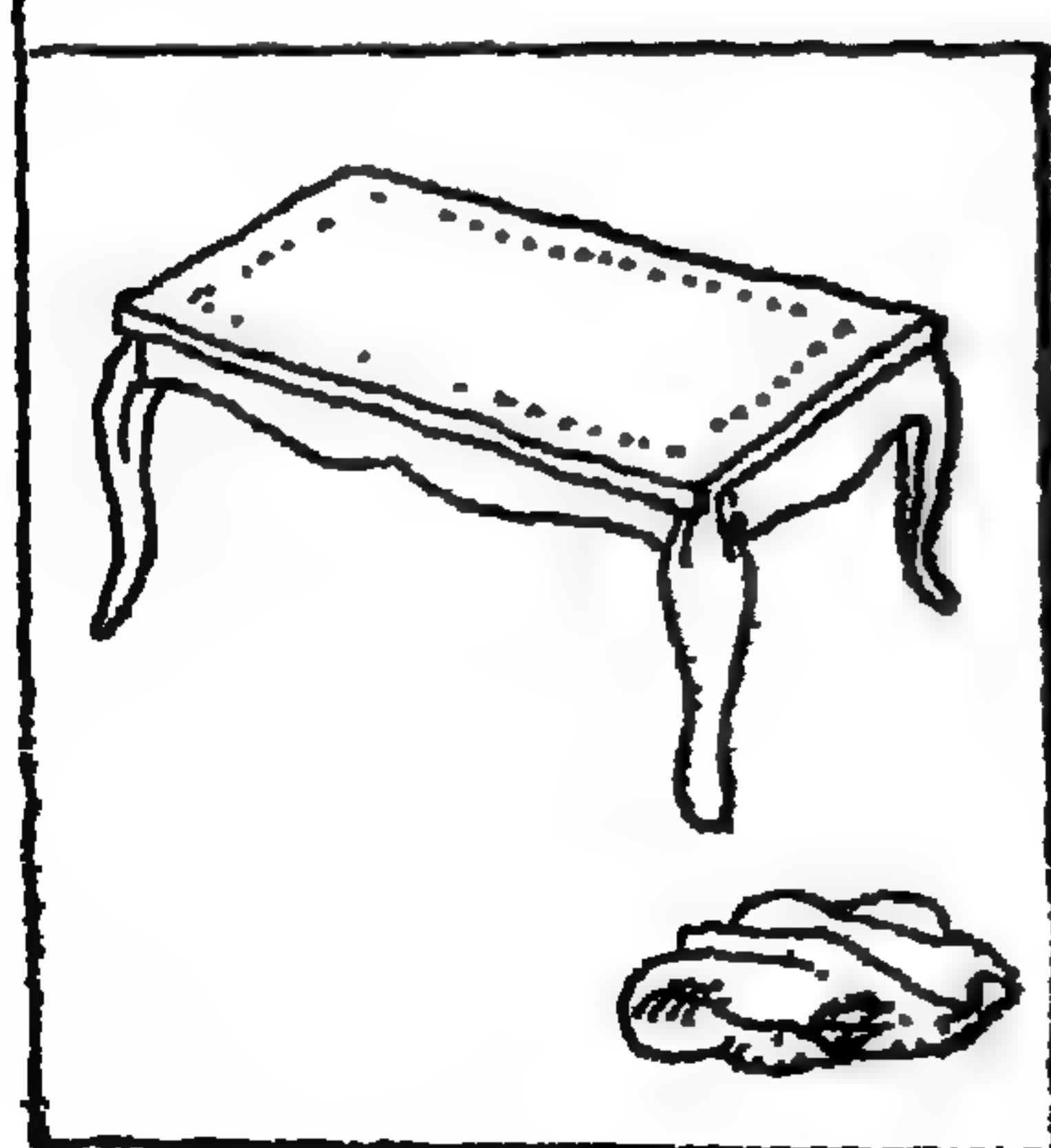
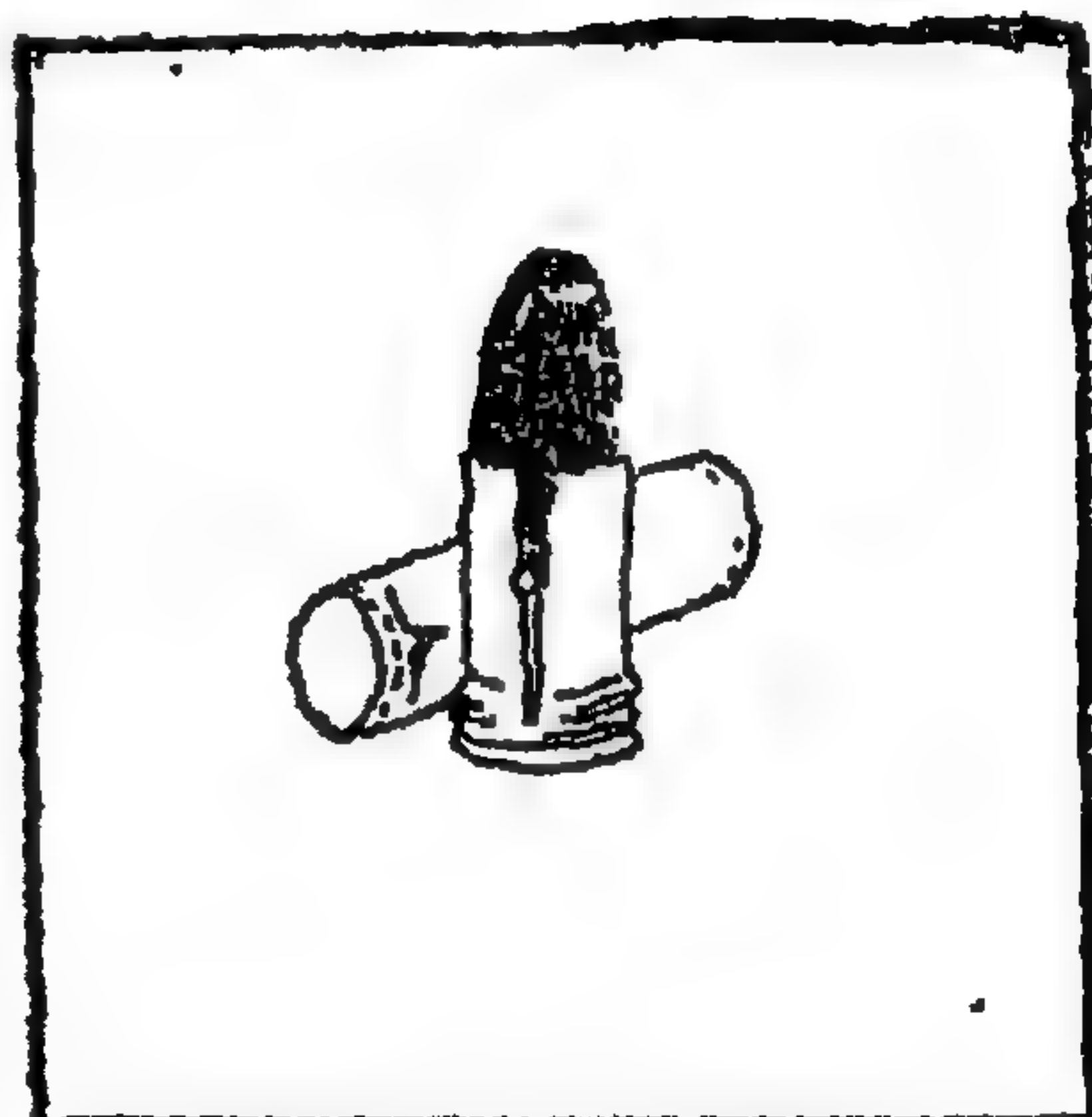
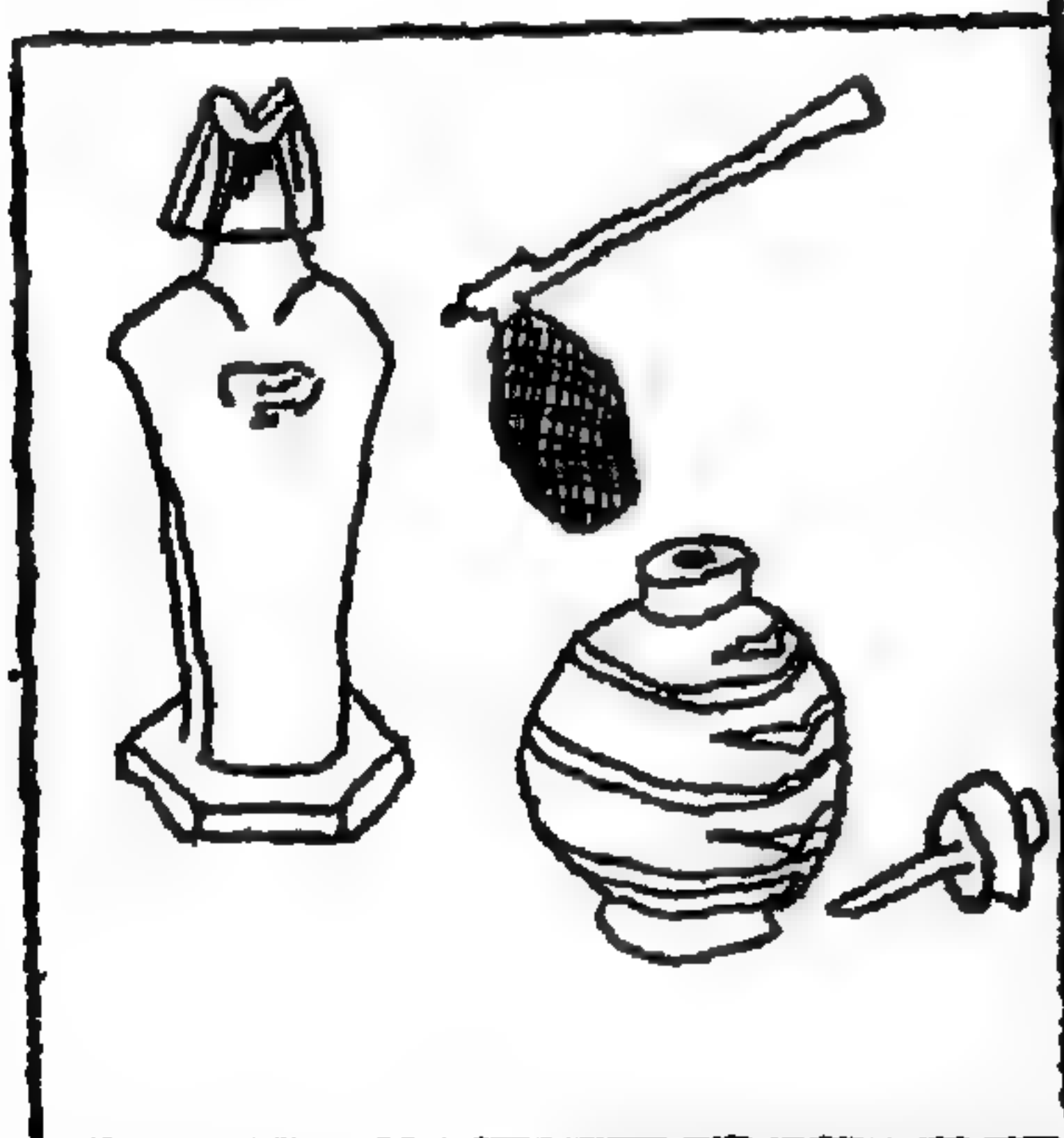
| البنود | | | المجموعة ن |
|---------|--------|--------|------------|
| المجموع | أنثوية | ذكورية | الصف |
| | | | بنون — |
| | | | بنات — |
| | | | المجموع — |
| | | | الصف |
| | | | بنون — |
| | | | بنات — |
| | | | المجموع — |
| | | | الصف |
| | | | بنون — |
| | | | بنات — |
| | | | المجموع — |
| | | | الصف |
| | | | بنون — |
| | | | بنات — |
| | | | المجموع — |
| | | | البنون |
| | | | البنات — |
| | | | المجموع — |

جدول (١٧ - ٣)

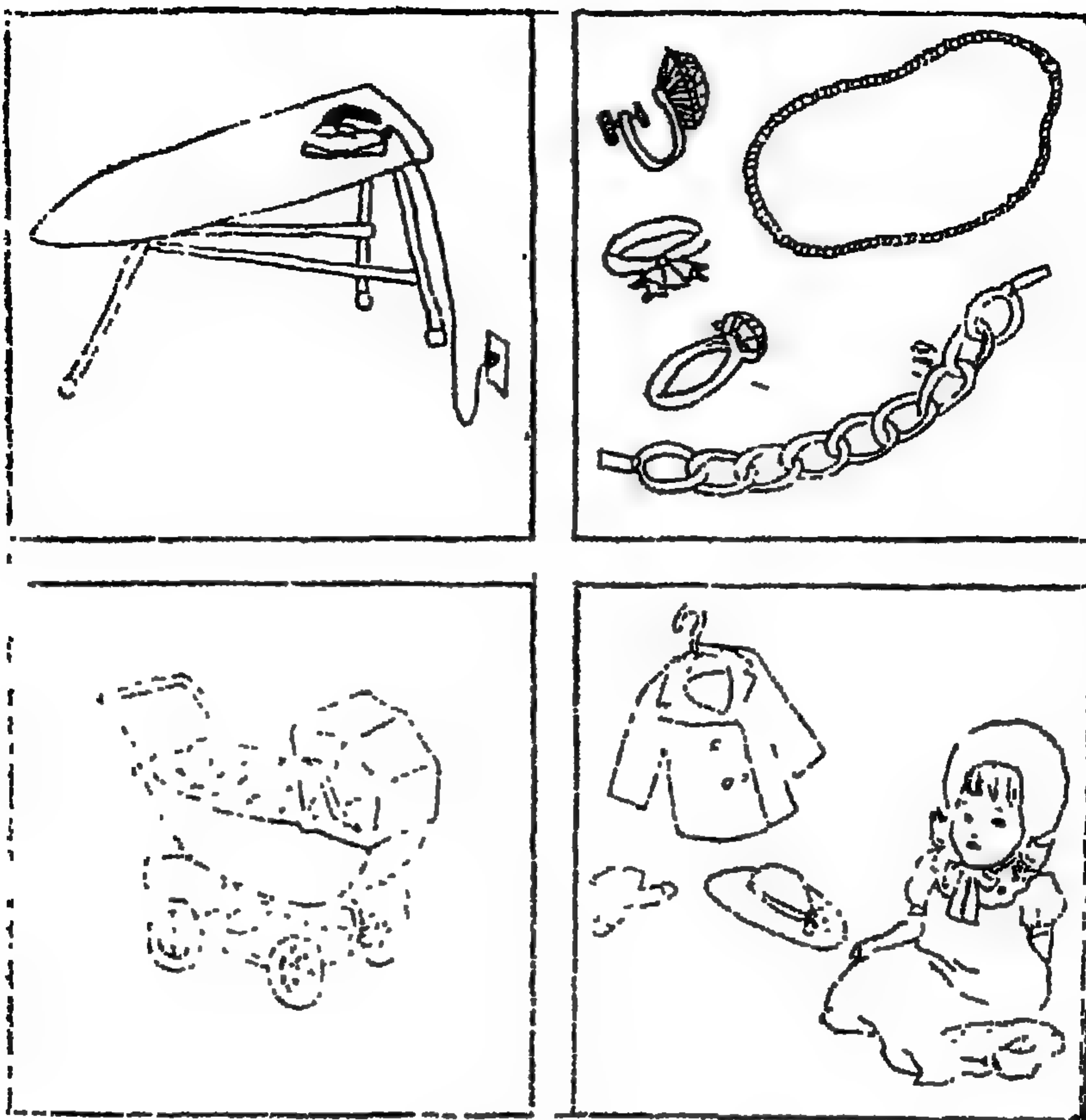
تحليل تباين تقديرات الاسترجاع $2 \times 2 \times 2$

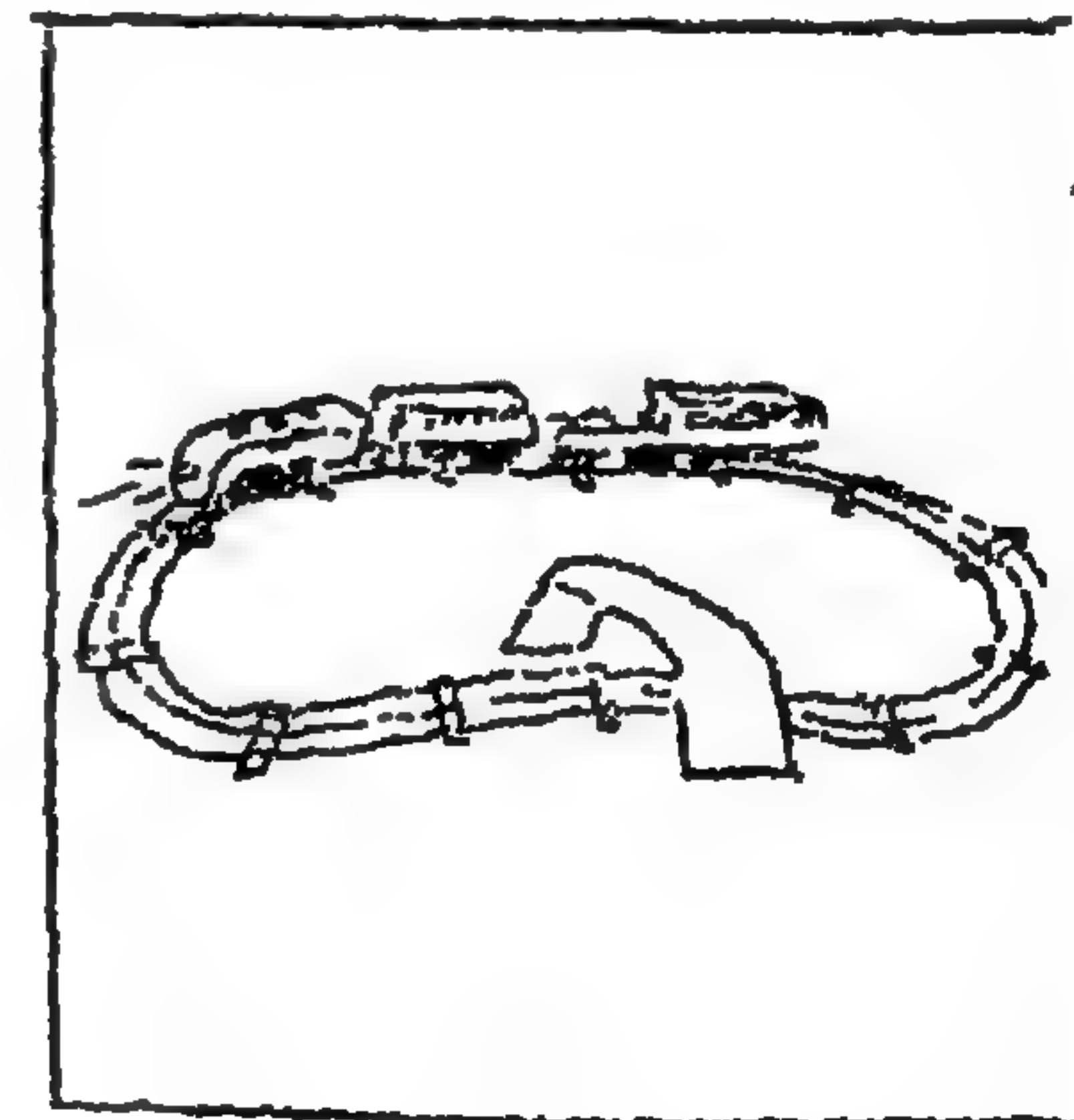
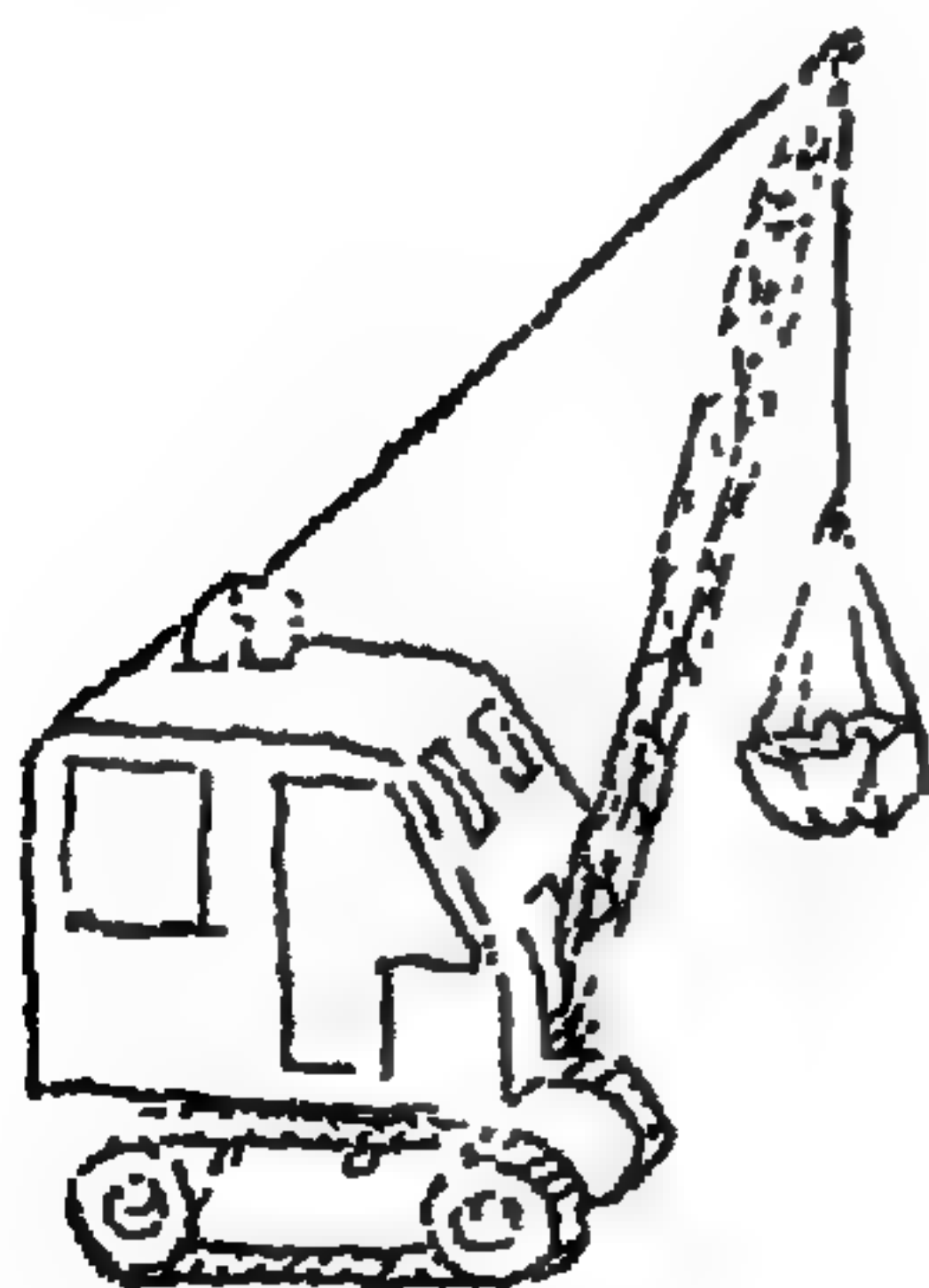
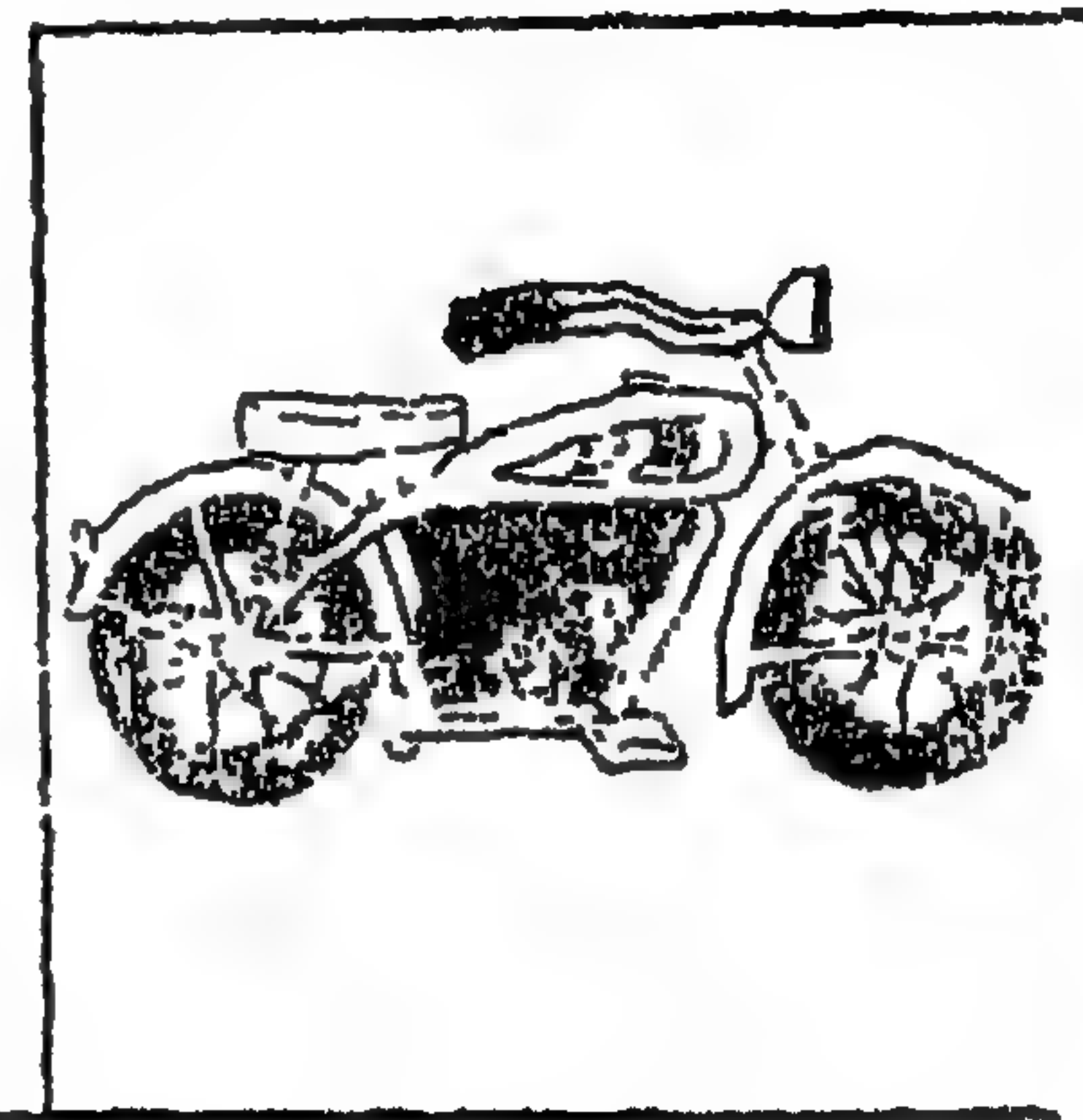
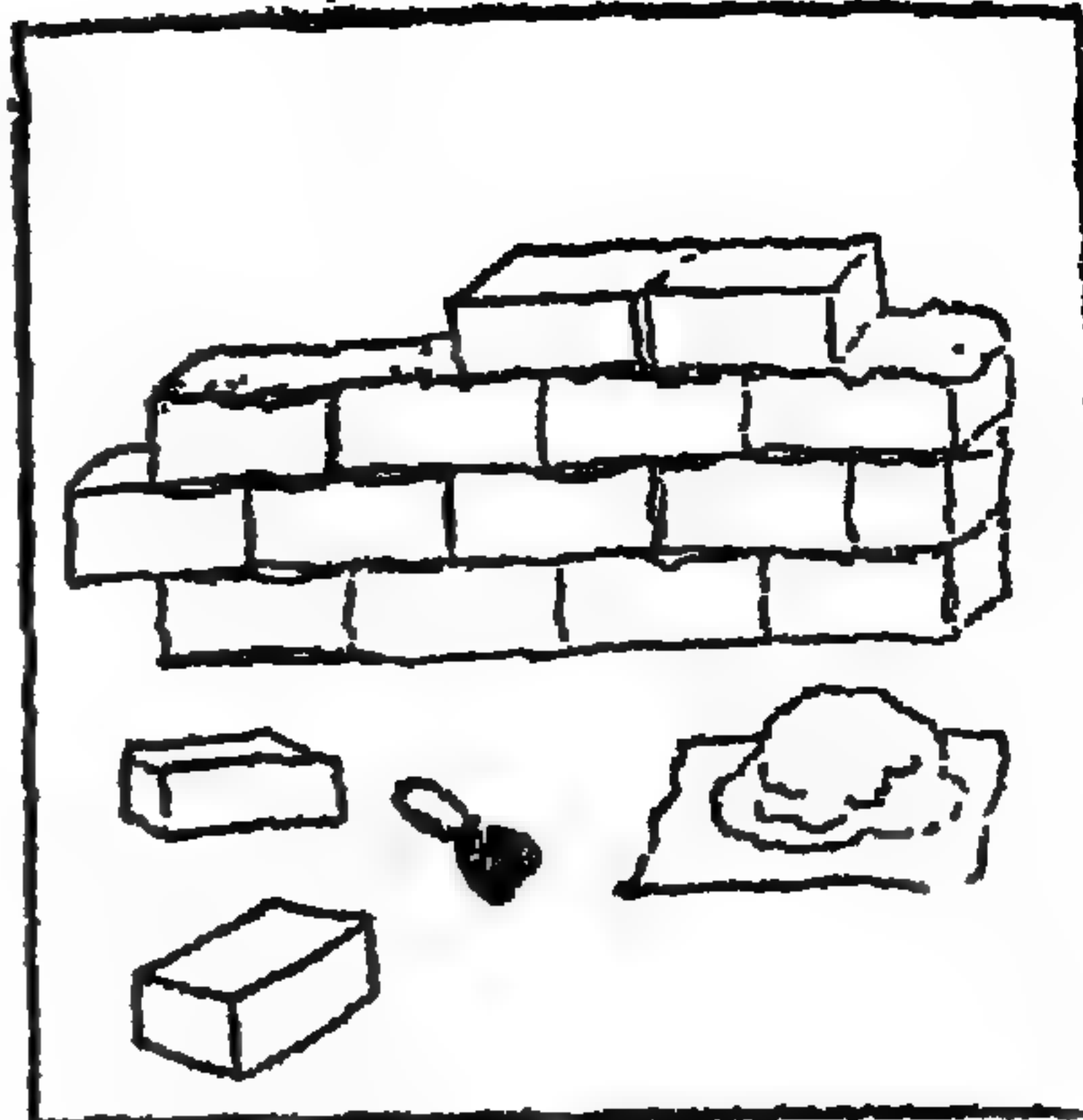
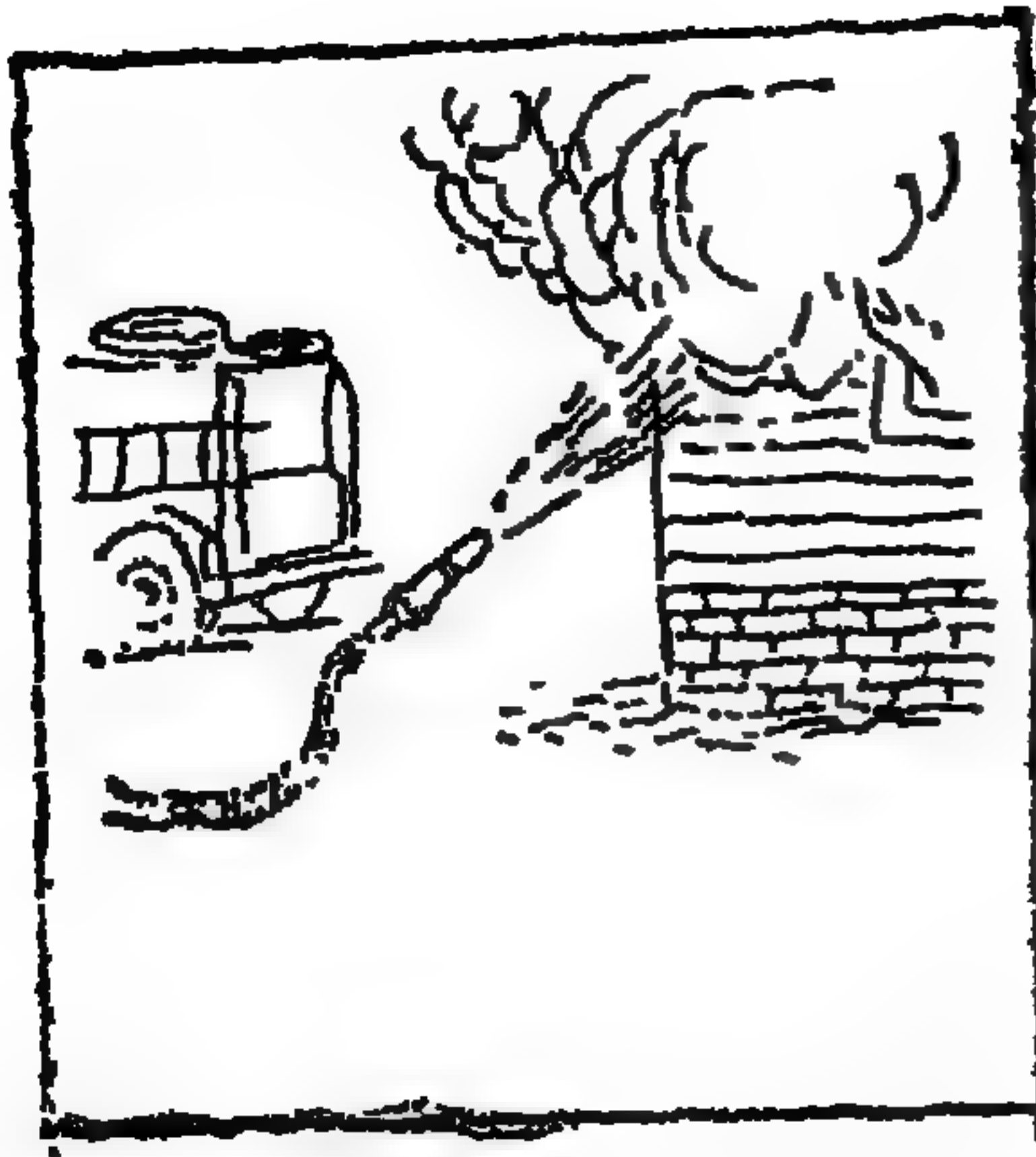
مصدر التباين مجموع المربعات د.ج. متوسط المربعات في مستوى الدلالة

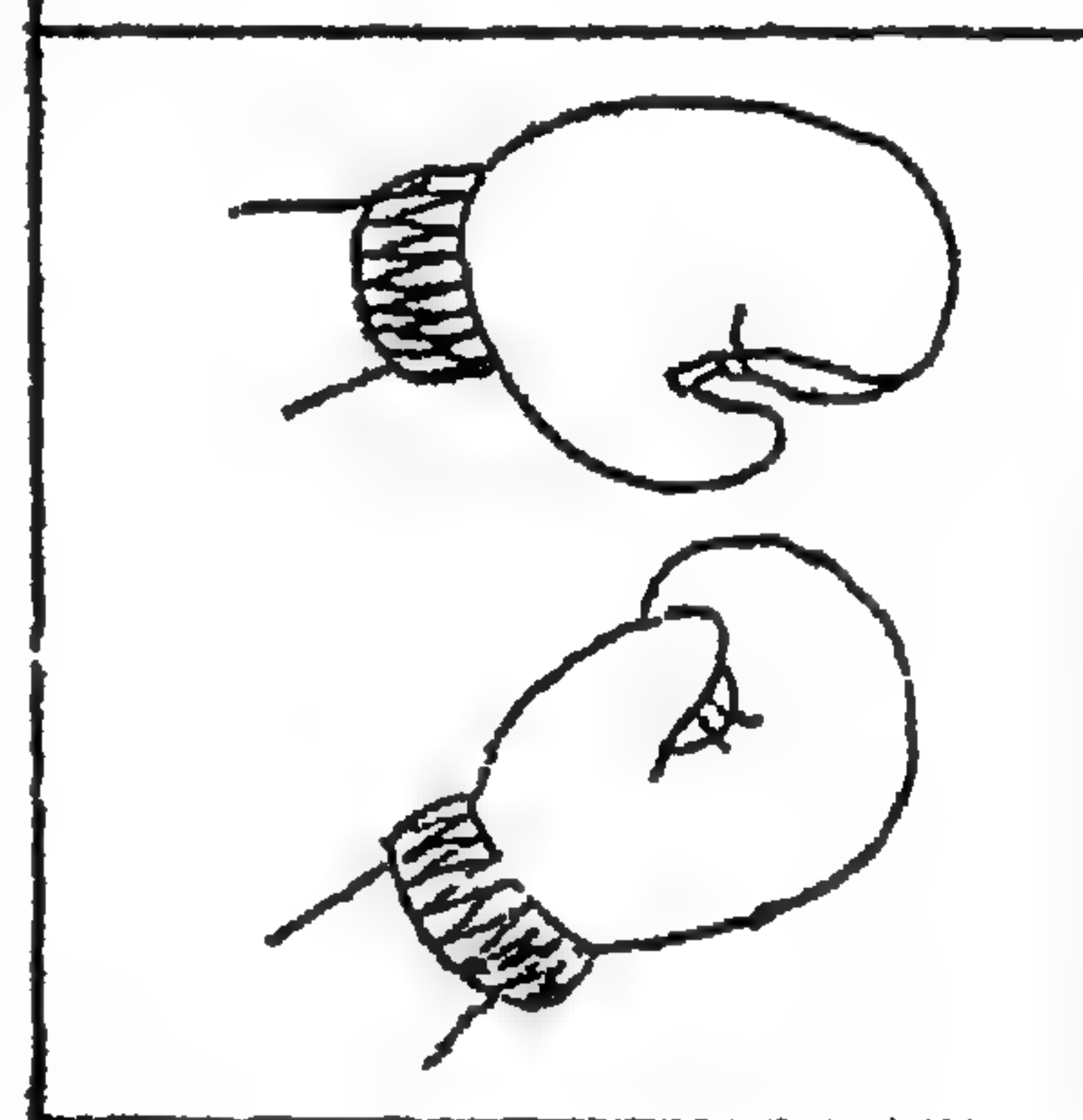
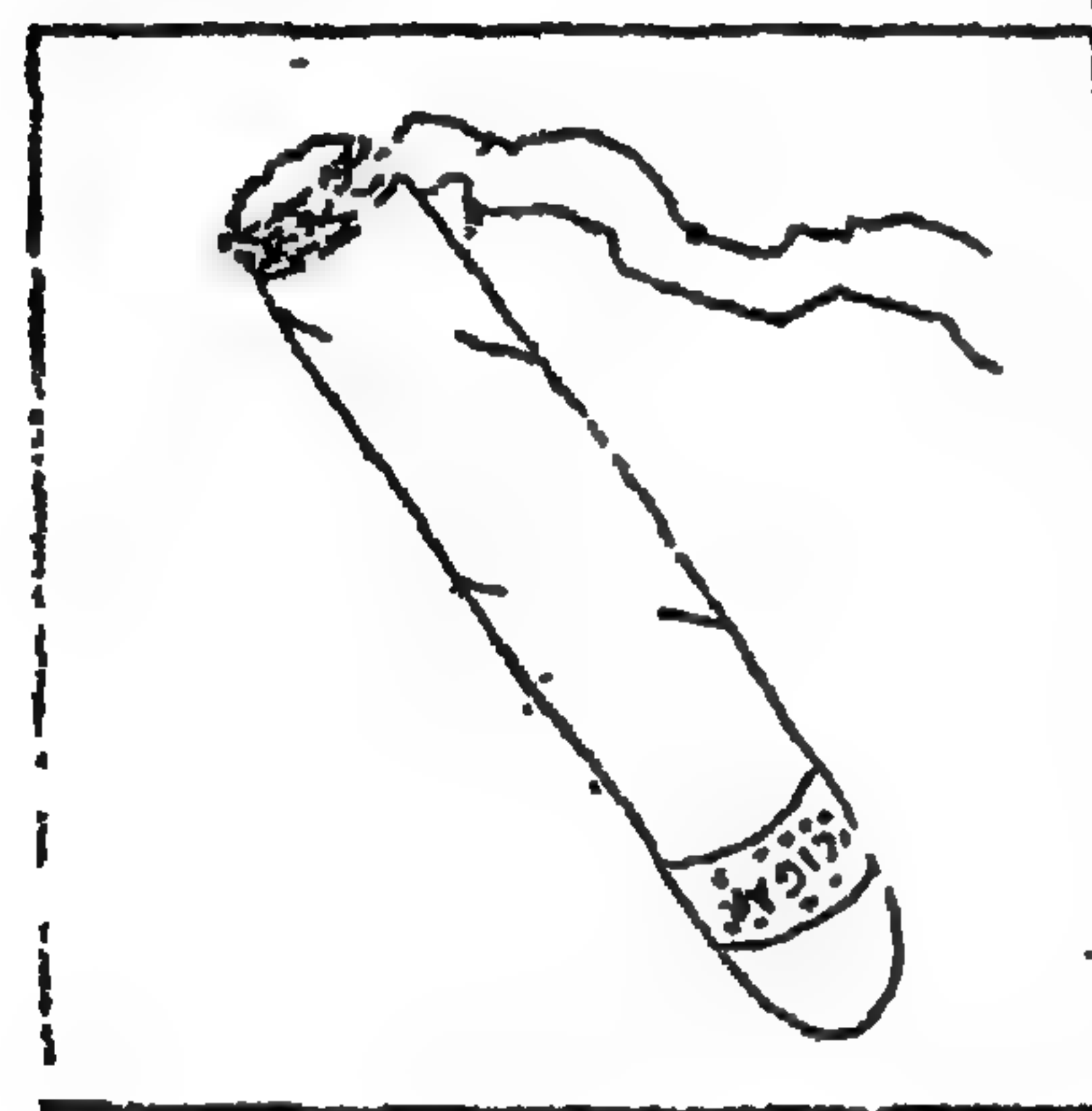
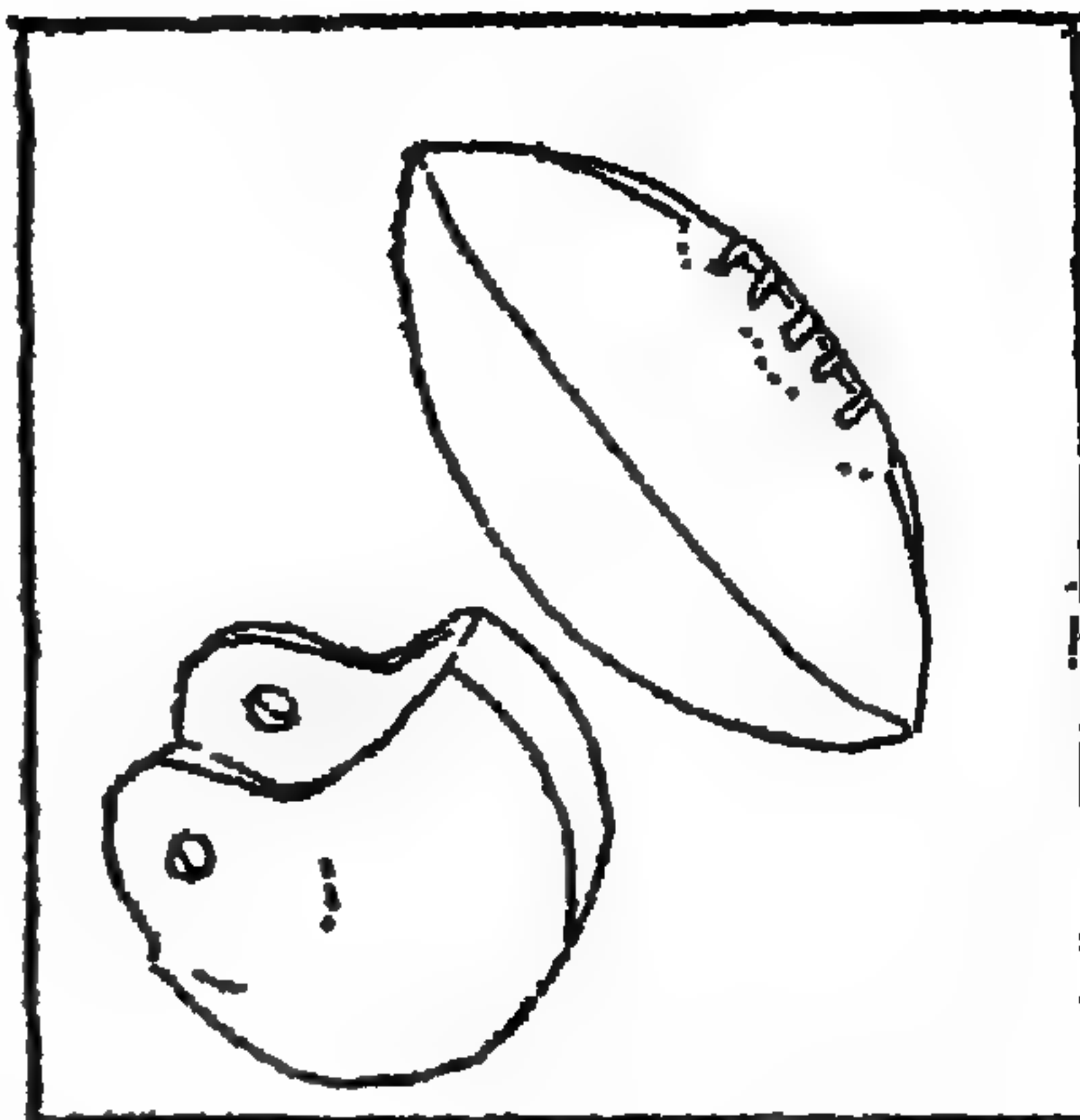
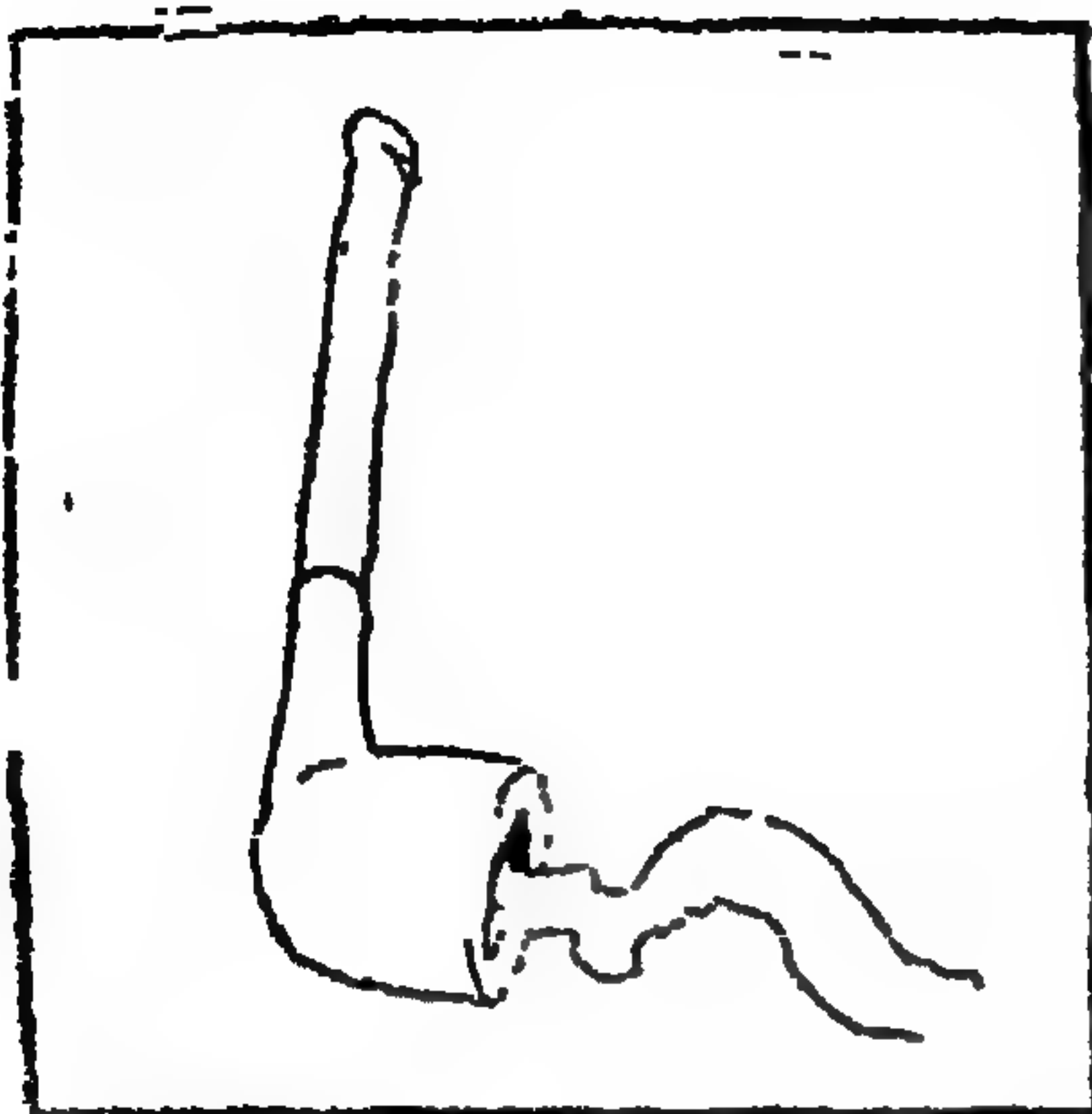
| | |
|---------|-------------------------------|
| | بين المفحوصين |
| ١ | بين العمرين |
| ١ | بين الجنسين |
| ١ | العمر \times الجنس |
| — — | داخل المجموعة (الخطأ) |
| ١ - ن | التباين لكل من المفحوصين |
| ١ | بين جنس البنود (ج ب) |
| ١ | العمر \times ج ب |
| ١ | الجنس \times ج ب |
| | العمر \times الجنس \times |
| ١ | ج ب |
| | مجموع المفحوصين \times |
| — — | ج ب (الخطأ) |
| | التباين الكلى داخل |
| ن | المفحوصين |
| ١ - ن ٢ | المجموع |



شکل (۱-۱۸)







التجربة الرابعة والثلاثون

اقرأ العبارات العشرين التالية . ضع خطاً تحت العبارات العشر التي تصدق عليك بدرجة أكبر عن غيرها .

- ١ - أوكد حقى أو رأيى حين يتطلب الموقف ذلك .
- ٢ - اعبر عن إعجابى لمن أعجب بهم وأتحمس لهم .
- ٣ - استمتع بتنظيم نشاطات الجماعة وتوجيهها .
- ٤ - أرى فى الأشخاص ذوى المكانة الأعلى من مكانتى النواحي الحسنة أكثر من رؤيتى للنواحي السيئة فيهم .
- ٥ - أنا قادر على أن أضع نفسى وراء شخص أعجب به وأن أعمل بحماس .
- ٦ - أنا أجادل بحماس دفاعاً عن وجهة نظرى وضد الآخرين .
- ٧ - أجد من السهل أن أقود جماعة من الشباب وأن أحافظ على النظام .
- ٨ - أتقبل مقترحات الآخرين بدلاً من الإصرار على القيام بالأعمال بطريقتى .

- ٩ - عادة أؤثر فى الآخرين أكثر مما أناثر بهم .
- ١٠ - يعتبرنى الناس مطيعاً ومساعداً لأصدقائى .
- ١١ - كثيراً ما ألتبس نصيحة من هم أكبر منى سناً ، وأتبعها .
- ١٢ - يحدث عادة أن اتخذ القرارات الضرورية عندما أكون فى محبة شخص آخر .
- ١٣ - أثنى على أعمال الآخرين وتصرفاتهم عندما يقتضى الموقف ذلك .

- ١٤ - أشعر أننى أستطيع أن أسيطر فى المواقف الاجتماعية .

١٥ - استمتع بالإحساس بالقوة عندما أستطيع السيطرة على أفعال الآخرين .

١٦ - كثيراً ما أجد نفسي أقلد شخصاً أعلى مني شأنًا وأوافق في الرأي والعمل .

١٧ - اتبع التعليمات عادة وأقوم بما هو متوقع مني .

١٨ - أحب أن أكون قائداً وأن اتبع الآخرين برأى .

١٩ - في تصرفاتي وسلوكي أساير العرف والتقاليد .

٢٠ - أشعر أن الرغبة في القوة والسلطة السائدة عندي تسيرني .

الرجاء التأكد من أنك وضعت خطأ تحت عشر عبارات بالضبط .

الدوافع والفروق بين الجماعات :

يظهر علماء النفس اهتماماً متزايداً بالدراسات الحنظارية المقارنة . فيقارنون ثقافة بأخرى . ومن خلال هذه المقارنة يمكن تحقيق مزيد من الفهم للثقافة التي نحاول دراستها وفهمها وقد يساعد فهم الثقافات على تحسين العلاقات بينها . ويحتمل أن تؤدي مثل هذه الدراسات إلى الكشف عن القواعد العامة التي تحكم السلوك الإنساني في المجتمعات على اختلاف ثقافتها وعلاوة على ذلك ففي داخل المجتمع الواحد نجد عدداً من الثقافات الفرعية وهي في الوقت الذي تشارك جميعها في عناصر ثقافية عامة إلا أنها تنفرد بأنماط وعادات تميزها .

ولقد اهتم علماء النفس بأنماط السيطرة والخضوع في الثقافات المختلفة . والمقصود بالسيطرة الرغبة في التأثير في سلوك الآخرين وتوجيهه وضبطه والمقصود بالخضوع الرغبة في الإعجاب بالآخرين وتلقي توجيهاتهم وإتباعها .

فبالنسبة للمقارنة بين الثقافات اتضح أن المصريين أكثر سيطرة من الأمريكيين ، وهم كذلك أكثر سيطرة من العراقيين . وكذلك اتضح أن الذكور أكثر سيطرة من الإناث في الولايات المتحدة الأمريكية وفي مصر . واتضح أيضاً أن الأفراد ذوي المستويات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى أكثر سيطرة على من دونهم في هذه المستويات التعليمية .

وتد نجد الصورة معكوسة بالنسبة للخضوع .

وهذه النتائج تم الحصول عليها باستخدام مقياس التفضيل الشخصي الذي وضعه آلن إدواردز ونقله دجابر عبد الحميد، إلى العربية .

وقد ذكرنا فيما سبق أداة بسيطة لقياس السيطرة والخضوع تتألف من عشرة عناصر لقياس كل منهما . وهي مأخوذة من العمل العلمي المعروف الذي قام بالإشراف عليه هنري موري ونشر في كتابه استقصاءات في الشخصية "Explorations in Personality" عام ١٩٣٨ ودرجة الأفراد هي العدد الكلي لعناصر السيطرة التي يختارها وتتفاوت من ١٠ (سيطرة عالية) إلى (صفر) خضوع عال .

قارن بين نتائج مجموعتك والنتائج الآتية :

وهي مأخوذة من مجموعة من طلاب جامعة هاواي من الجيل الثالث ليابانيين أمريكيين .

| الانحراف المعياري | المتوسط | العدد | |
|-------------------|---------|-------|--------|
| ١٢٦٥ | ٣٢٦ | ٢٧ | الذكور |
| ١٢٠٧ | ٣٢٤ | ٤٩ | الإناث |

التجربة الخامسة والثلاثون

أدرس كل واقعة من الوقائع الآتية وحدد هل هي أكثر مضايقة لطلاب الجامعة أم لطالباتها . وإذا كنت ترى أن الواقعة أكثر مضايقة لطلاب الجامعة ضع علامة صح في العمود الأول، وإذا كنت تعتقد أنها أكثر مضايقة لطالبات الجامعة علامة صح في العمود الثاني، وإذا كنت ترى أنه لا فرق بينهما ضع صح في العمود الثالث :

تعتبر مضايقة بدرجة أكبر من قبل :

الطلاب الطالبات لا فرق

- () () () أن تعجز عن الالتزام بالمعايير الخاقية
- () () () أن يعتقد بعض أفراد جماعتك أنك غير أخلاقي
- () () () ألا يوافق والدك على خطيبك (خطبتك)
- () () () أن تجد لديك الرغبة أحيانا في إيذاء إنسان تحبه
- () () () أن يشعر والدك أنك لا تعمل ما يتوقعانه منك في عمالك الجامعي .
- () () () أن يخبرك شخص كفاء بأن قدرتك الفعلية أقل من المتوسط بين طلاب (طالبات) الجامعة
- () () () أن ينتهي زواجك بالطلاق
- () () () أن يعتقد آخرون في مجموعتك أنك سخي (سخيفة) اجتماعيا .
- () () () أن يوجه إليك الأستاذ في مقرر تدرسه (تدرسينه) تعليقات ناقدة عنيفة .
- () () () أن تؤذى بطريقة عارضة مشاعر أفضل أصدقائك

أن يعتقد آخرون في جماعتك أنك غير حساس () () ()
أن تعيش مع إنسان كثيراً ما يسوء طبعه () () ()
أن تجبر على دخول كلية لا تميل إليها () () ()
أن يموت أحسن أصدقائك () () ()

الإحباط والفروق بين الجنسين :

يختلف الرجال عن النساء ، ولقد اهتم علماء النفس وغيرهم بالتعرف على هذه الفروق، ومن بين الفروق النفسية التي لوحظت بين الجنسين فروق في القدرات العقلية ، وفي الميول وفي الدوافع . وقد سبقت الإشارة إلى بعض هذه الفروق والسؤال هو :

كيف يختلف الرجال عن النساء في استجاباتهم للإحباط ؟ إننا نقول . أحياناً عن امرأة أنها كانت ثابتة في مواجهة هذه التجربة القاسية كالو كانت رجلاً ، ونقول عن الرجل لقد بكى عندما واجه هذا الموقف كالمرأة . ونتحدث عن النساء باعتبارهن أضعف من الرجال وأكثر حساسية وتعبيراً عن مشاعرهن .

وهناك من الشواهد النفسية ما يبين أن النساء على الأقل كما يصفن أنفسهن في اختبارات الشخصية أكثر حساسية وأكثر انفعالية . ويسهل تأثرهن وانخراطهن في البكاء إذا قورن بالرجال ولقد اتضح أن النساء يبدن على هذه الاختبارات مخاوف أكثر من الرجال وأنهن يحصلن على درجات في القلق أعلى منهم .

ولقد اهتم فيشر R. E. Fisher عام ١٩٦٨ ببحث درجة استمتاع

طالبات الجامعة بالخبرات المختلفة وضيقهم بها ولقد اهتم في بحثه بالفروق بين الجنسين من حيث تأثرهما بالإحباط على وجه الخصوص .

ولقد استخدم في بحثه أداة من ١٥٨ عنصرا ، ٧٢ تعبر عن خبرات مضايقة ، ٦٦ عن خبرات سارة ، ٢٠ تعبر عن خبرات محايدة . و طبق الاستفتاء على عينة من طلاب جامعة وسكنسن بلغت ٧٣ طالبا . ومن طالباتها بلغت ٧ . وطلب من كل فرد أن يقدر مدى استمتاعه بكل خبر . وضيقه بها . واستخدم مقياساً من ٩ نقاط يحصل الفرد على الدرجة ٩ إذا كانت الخبرة سارة بالنسبة له بأ أكبر درجة أما إذا كانت محايدة فإنه يحصل على الدرجة ٥ . وإذا كانت مضايقته بأ أكبر درجة يحصل على الدرجة واحد . ولقد اتضح له أن الإناث بصغة عامة يحكن على الوقائع المضايقة بأنها مضايقه بدرجة أكبر من الذكور . وبالنسبة لهذه الوقائع كانت متوسطات الإناث قل من متوسطات الذكور في ٦٠ عنصرا من ٧٢ . وفي نفس الوقت قدر الإناث الوقائع السارة باعتبارها ممتعة بدرجة أكبر من الرجال فدرجات متوسطاتهن أعلى في ٥٦ عنصرا متعا من ٦٦ .

وقد اعتبرت العناصر الموجودة هنا مضايقة بدرجة أكبر للإناث عنها للذكور . وهذه العناصر أظهرت تفرقا بين الجنسين .

وخلاصة هذا البحث أن الخبرة المحبطة تثير النساء بدرجة أكبر من الرجال ، ويفرحن بالسار منها بدرجة أكبر . أي أنه أكثر تجاوبا مع هذه الوقائع من الرجال والسؤال هو هل الاستجابات في المواقف الاختبارية مثل ما يمكن أن يحدث في المواقف الحياتية إذ من الممكن أن يكون ذلك ناتجا عن تحيز في الاستجابات . فقد تكون الإناث أكثر ميلا للاستجابات المتطرفة . أو أنهن أكثر ميلا للتعبير عن تجاوبهن وتأثرهن بهذه الوقائع من الرجال .

المراجع

- 1 — Arkoff, A. Meredith; G. & Iwahar S. Dominancedeference patterning in Motherland Japanese. — American. and Caucasian — American students. Journal of Social Psychology, 1962, 58, 61-66.
- 2 — Fisher, R.E. Pleasantness and unpleasantness: The subjective dimension of college student experiences. Journal of College Personnel, 1968, 9, 195 — 198.
- 3 — Benett, E.M. & Cohen, L.R; Men and Women : Personality patterns and contrasts. Genetic Psychology Monographs, 1959, 59; 10-155.

التجربة السادسة والثلاثون

التعميمات الجامدة المرتبطة بدور الذكر والأنثى والصحة النفسية

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

لقد سمعنا جميعاً عن المعيار المزدوج فيما يتعلق بالجنس ، فهل سمعنا عن وجود معيار مزدوج بالنسبة للصحة النفسية ؟ وهذا المعيار المزدوج هو محور النشاط في هذه الندوة ، والفكرة واردة أصلاً من العمل الذى قام به بروفرمان وآخرون (1970) Broverman فقد طلبوا من أشخاص ذوي خبرة ومران في النواحي الإكلينيكية - علماء نفس ، وأطباء نفسيين ، وأخصائيين اجتماعيين - أن يصفوا ذكراً راشداً ناضجاً صحيح الجسم والنفس ، كنهياً من الناحية الاجتماعية ، وأنثى بنفس الصفات ، وشخصاً بنفس الصفات ، ولقد وجد هؤلاء الباحثون أن الخصائص التى تدل على الصحة عند الشخص الراشد (والمعترض أنها تدل على المعيار المثالي للصحة) تمثل الأنماط السلوكية التى تعتبر متساوية وصحية للرجال وليس للنساء . أى أنهم وجدوا أن ما اعتبر متساوياً للرجال لم يعتبر متساوياً بالنسبة للشخص الراشد .

التعليمات :

وزع على كل طالب ورقة تحتوي على التعليمات الآتية :

فكر في راشد سوى (.....) وضع علامة على كل عنصر يصف
راشداً ناضجاً صحيح الجسم والنفس، كفتاً من الناحية الاجتماعية (.....)،
وضع كلمة ذكر في أوراق تلك الطلاب بين هذه الأقواس ، وكلمة أنثى في
أوراق الثلث الثاني من الطلاب ، وكلمة شخص في أوراق الثلث الثالث .
ثم ضع تحت هذه التعليمات القائمة الآتية :

-
- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| — ليس عدوانياً على الإطلاق | — يتأثر بسرعة |
| — معجب بمظهره | — موضوعي جداً |
| — طموح جداً | — حاق من نفسه جداً |
| — يسلك دائماً كقائد | — يجد صعوبة في اتخاذ القرارات |
| — يعتمد على نفسه جداً | — اتكالي |
| — لا يخفى مشاعره على الإطلاق | — يحب الرياضيات والعلوم جداً |
| — حقير | — صريح جداً |
| — يبكي بسهولة | — سلبي جداً |
| — نشط جداً | — يعرف كيف يسير العالم |
| — منطقي جداً | — تثيره أصغر أزمة |
| — لا يتنافس مع الآخرين على الإطلاق | — لديه ميل شديد للخطايرة |
| — سهل لإيذاء مشاعره | — لديه ميل شديد للخضوع والإذعان |
| — ليس عاطفياً بالمرّة | — لا يضايقه أن يكون عدوانياً |
| — لديه حاجة قوية للأمن | |
-

جهاز جدولاً تكرر آرياً يبين عدد التكرارات أو العلامات التي حصل عليها كل عنصر من عناصر القائمة السابقة عند وصف الأنثى ثم عند وصف الذكر؛ ثم عند وصف الشخص ، وهل الصفة التي كثر استخدامها لوصف الشخص السوي الصحيح حصلت على تكرار عند وصف الذكر أكبر مما حصلت عليه عند وصف الأنثى ؟

مناقشة :

ناقش مضامين اعتبار الطالبات السويات الصحيحة الجسم والنفس غير سويات . ويمكن مناقشة هذه الازدواجية في معايير الصحة النفسية وأثرها على تعريف هذا المفهوم وتحديد معناه ، وهل المقصود بالصحة النفسية التكيف مع المجتمع ؟ وهل التكيف مع المجتمع المريض دليل على الصحة ؟ وإذا كان من الاتجاهات الصحية أن التكيف مع المجتمع أحياناً ، وألا يتكيف معه أحياناً أخرى ، ما أساس هذا التمايز ؟ وإذا تبني المعالجون النفسيون معياراً مزدوجاً للصحة النفسية ، فما مضمون ذلك في العلاج النفسي ؟ وإذا لم يتوافق لدى الطلاب هذه الازدواجية فيما يتعلق بالصحة النفسية ، فإن النقاش ينبغي أن يتركز على أسباب ذلك ، وهل حجم العصف وعدد طلابه صغير جداً بحيث يصعب التوصل إلى فروق الأنماط الاستجابية بالنسبة لهذه القائمة ؟ وهل الطلاب أصغر سناً من الإكلينكيين الذين درسوا من قبل بروفومان وزملائه في البحث الأعلى وبالتالي فهم أقل تعصباً وتحيزاً ؟

المراجع

- 1 — E.K. Broverman, D.M. Broverman, F.E. Clarkson P. S. Rosenkrantz and S.R. Vogel. Sex role stereotypes and clinical judgements of mental health: Journal of Consulting and Clinical Psychology, (970, 34; 1 —)

2 — D.T. Campbell. Stereotypes and the perception of group differences. American Psychologist, 1967 22. 817 — 829.

3 — C. Tavis & C. Offir. The longest war : sex difference in Perspective. New York. Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

التجربة السابعة والثلاثون

التعميمات الجامدة

المفهوم الذي تستند إليه التجربة :

هذا النشاط ما هو إلا عمل معد لأغراض التوضيح والتعليم لدراسة قام بها أولا كاتز وبرالي Katz and Braly (١٩٢٣) ثم أعاد القيام بها جلبرت Gilbert (عام ١٩٥١). وليكن استخدامنا كنقطة بداية لمناقشة التعميمات الجامدة.

العمليات :

زود الطلاب بالقائمة الآتية وهي تضم جماعات قومية وعنصرية : العرب ، الأمريكيون ، والعسنيون والإنجليز والإيرلنديون والألمان والإيطاليون ، واليابانيون ، واليهود والزوج والأتراك . وأطلب من التلاميذ أن يرتبوا هذه الجماعات حسب تفضيلهم لها . ثم وزع على الطلاب قائمة تحتوي على مجموعة من الصفات وأطلب من التلاميذ أن يزاوجوا بين هذه الصفات والجماعات وفقاً يلي مجموعة الصفات المستخدمة : ذوو نزعة فنية ، قساة ، متطرفون في وطنيتهم ، حيلة ، يقلدون الآخرين ، مندفعون مجدون ، أذكاء ، كسائي ، مخلصون للروابط الأسرية ، ماديون ، مرتزقة ، يميلون إلى الموسيقى ، يحبون الاستمتاع ، مشاكسون . ماسر المزاج ، محافظون ، ذوو عقلية عالية ، دهاء ، بعيدو النظر ، ذوو روح رياضية ، يؤمنون بالخرافات ، يحبون التقاليد ، متدينون جداً . ويمكن

استخدام أكثر من صفة لوصف أى من هذه الجماعات ، ويمكن استخدام الصفة أكثر من مرة .

وحين ينتهى الطلاب من هذا العمل . حلل استجاباتهم . ويمكن إشراكهم فى ذلك ، ويمكن أن يقوم الطلاب أنفسهم بهذا التحليل . وعليهم أن يقارنوا نتائجهم بالنتائج التى حصل عليها كاتز وبرالى عام ١٩٣٣ (وتعتمد على الخاصتين اللتين حظيتا بأعلى نسبة اتفاق) وواضح أن العرب غير واردين فى الجماعات الأصلية .

| | | | |
|---------------------------|-----|--------------|-----|
| الأمريكيون مجدون | ٤٨٪ | وأذكاء | ٤٧٪ |
| الصينيون يؤمنون بالخرافات | ٣٤٪ | بعيدو النظر | ٢٩٪ |
| الإنجليز ذوو روح رياضية | ٥٣٪ | وأذكاء | ٤٦٪ |
| الألمان ذوو عقلية عليية | ٧٨٪ | مجدون | ٦٥٪ |
| الإيرلنديون مشاكسون | ٤٥٪ | حادو المزاج | ٣٩٪ |
| الإيطاليون ذوو نزعة فنية | ٥٣٪ | مندفعون | ٤٤٪ |
| اليابانيون أذكاء | ٤٥٪ | مجدون | ٤٣٪ |
| اليهود دهاة | ٧٩٪ | مرتفعة | ٤٩٪ |
| الزوج يؤمنون بالخرافات | ٨٤٪ | كسالى | ٧٥٪ |
| الأتراك قساة | ٤٧٪ | متدينون جداً | ٢٦٪ |

وقد أعاد جيلبرت الدراسة عام ١٩٥١ وتوصل إلى النتائج الآتية ، ويمكن مقارنة ما تتوصل إليه بهذه النتائج :

| | | | |
|-------------------------|-----|-----------------|-----|
| الأمريكيون ماديون | ٣٧٪ | أذكاء | ٣٢٪ |
| الصينيون مخلصون للروابط | | | |
| الأمريية | ٣٥٪ | محبون للتقاليد | ٢٦٪ |
| الإنجليز محبون للتقاليد | ٤٢٪ | محافظون | ٣٩٪ |
| | | (٣٠ - السلوك) | |

| | | | |
|-------------------------|--------|---------------------|--------|
| الألمان ذوو عقلية عليية | ٠/٠.٦٢ | مجدون | ٠/٠.٥٠ |
| وماديون جداً | ٠/٠.٥٠ | متدينون جداً | ٠/٠.٣٠ |
| الآيرلنديون حادو المزاج | ٠/٠.٣٥ | ذوو نزعة فنية | ٠/٠.٢٨ |
| الإيطاليون متدينون جداً | ٠/٠.٣٣ | محبون للاستمتاع | ٠/٠.٢٨ |
| اليابانيون مقلدون | ٠/٠.٢٤ | بعيدو النظر | ٠/٠.٢١ |
| اليهود دهاءة | ٠/٠.٤٧ | وأذكياء | ٠/٠.٣٧ |
| الزواج يؤمنون بالخرافات | ٠/٠.٤١ | يميلون إلى الموسيقى | ٠/٠.٣٣ |
| الأتراك قساة | ٠/٠.١٢ | بعيدو النظر | ٠/٠.٧ |

هل يتفق الطلاب في ترتيبهم للجماعات ؟ هل هناك ما يدل على وجود تعميمات جامدة في رتب هذه الجماعات ؟ ما التعميم الجامد ؟ وكيف ينشأ ويتكون وهل هناك اتفاق كبير حول التعميمات الجامدة ؟ ما الأساس الذي يقوم عليه تصنيف الجماعات على أساس تعميمات جامدة ؟ ما هو التغيير الذي طرأ على المجتمع الأمريكي من واقع نتائج الدراستين السابقتين وقد أجريت إحداها في الثلاثينات والآخرى في الخمسينات ؟ ما الفرق بين نتائج العينة العربية ونتائج العينة الأمريكية وكيف يمكن تفسير نواحي التشابه ونواحي الاختلاف ؟

المراجع

- 1 — G.W. Allport. The Nature of Prejudice: Reading, Mass . Addison-Wesley, 1954.
- 2 — J.C. Brigham. Ethnic Stereotypes Psychological Bulletin, 1971, 79, 15-38.
- 3 — G.U. Gilbert. Stereotypes Persistence and change among college students. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1951, 46; 242-224.

4 — D. Katz and K. Braly. Racial Stereotypes of one hundred college students. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1933. 286 — 290.

التجربة الثامنة والثلاثون

التعاون والتنافس

المفهوم الذي تستند إليه التجربة :

هل نحن على وعى بما يمر بنا من خبرات وحيث نعتمد على تعاون أشخاص آخرين لكي نستطيع أن نقوم بأنشطتنا الحياتية اليومية ؟ وهل نحن على وعى بمرات تنافسنا مع الآخرين في كل يوم من أيام حياتنا ؟ قد تكون الإجابات التي نحصل عليها مشيرة للدهشة . لقد أعدت هذه التجربة أو التمرين أو النشاط لمساعدة الطلاب على أن يفهموا أننا نعتمد في مواقف كثيرة على تعاون الآخرين معنا ، وأن تنافس مع الآخرين في مواقف كثيرة .

التعليمات :

ينبغي أن تلقى إلى الطلاب بالتعليمات الآتية :

« في الحالتين التاليتين ، لا ينبغي أن نعتمد على ذاكرتك لفترة طويلة من الزمن . وعليك أن تسجل الملاحظات بطريقة مناسبة وعملية . وعلى سبيل المثال ، إذا كنت تقود سيارة ولاحظت واقعة مناسبة لا توقف السيارة فجأة لتسجل ملاحظتك ، وإنما عليك أن تنتظر حتى تتوقف لسبب وجيه آخر ثم تقوم بتسجيل ملاحظتك . »

« وسجل ملاحظتك خلال فترة تمتد لخمس أيام ، سجل كل نشاط تشترك فيه ويتضمن تعاوناً من قبل شخص أو أشخاص آخرين . وقد تشمل الأمثلة التي تسجلها على شخص يقود سيارة ويقف عند تقاطع

طريقين وعند إشارة دقف ، ويفسح لك المجال لتسبقه على الرشم من أنه وصل إلى تقاطع الطريقين قبلك ؟ أو شخص يفتح الباب لك لآك نهج أشياء بيدك ، أو قائد سيارة يقف ليحجبك معه لتوصيك إلى المكان الذى تقصده . . . إلخ . ولا تهتم كثيراً بالزمن الذى يستغرقه كل من هذه الأحداث أو المواقف وفى نهاية كل يوم إحص عدد المرات التى شاركت فيها فى مواقف عاونك فيها شخص آخر بطريقة ما . سجل هذا التكرار فى جدول كالجدول الآنى .

وخلال نفس الفترة الزمنية (الأيام الخمسة) سجل كل نشاط تنافست فيه مع آخرين . وقد تجد أمثلة فى أنواع الألعاب الرياضية التى تشارك فيها ، وملاحظة من يصل إلى الصف قبل الآخرين ، وهلم جرا ، ومرة أخرى لا تلتفت إلى طول الفترة الزمنية التى يستغرقها النشاط . وفى نهاية كل يوم احص عدد المرات التى شاركت فيها فى مواقف تنافسية وثبت ذلك فى الجدول .

جدول تكرارى

| الموقف | للتكرار فى اليوم | | | | | |
|--------|------------------|---|---|---|---|-----------------|
| | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | المجموع المتوسط |
| تعاون | | | | | | |
| تنافس | | | | | | |

المناقشة :

ينبغى أن تتركز المناقشة حول الأسئلة الآتية أو يماثلها ؟

١ — أى المواقف شاركت فيها بتكرار أكبر التنافسية أم التعاونية ؟

٢ — هل قضيت يوماً معيناً وجدت فيه زيادة كبيرة فى عدد المواقف

المنافسية أو التعاونية أو قصصاً كبيراً وإذا كان الأمر كذلك هل نستطيع أن نفسر أسباب ذلك ؟

٣ — وأنت تركز على إحصاء المواقف اليومية ، أو نكتب ملاحظاتك خلال النشاط الذي تقوم به ، هل لاحظت أن هذا الإحصاء أو كتابة الملاحظات أثر في نوع المواقف التي تعمل فيها ؟

(ب) هل قيامك بهذا النشاط جعلك أكثر وعياً بتواتر انغماسك في كل من هذين النمطين من المواقف .

٥ — هل أثار عدد مرات انغماسك في كلا النوعين من المواقف دهشتك ؟

٦ — إذا كنت قد شاركت في هذا العدد من المواقف التعاونية والمنافسية خلال خمسة أيام ، فكم يكون عددها في سنة كاملة ؟

٧ — ومع تقدمك في العمل هل تتوقع أن تزيد هذه المواقف أم تقل ؟ ولماذا ؟

وفضلاً عن مناقشة الأسئلة السابقة . قد يرغب طلاب الصف في مقارنة نتائجهم بنماذج الآخرين لاعلي أساس مقارنة نسبة المواقف التنافسية إلى المواقف التعاونية وإنما على أساس أنواع المواقف التي اعتبروها تنافسية ، وأنواع المواقف التي اعتبرها تعاونية .

والأسئلة الآتية قد تكون مفيدة كمحاور للمناقشة : هل موافق الطلاب الآخرين ذكرتكم ببعض المواقف التي أغفلتها ؟ وعلى سبيل المثال ، هل ضمنتم المواقف التي سجلتها موقفاً اضطررت للقيام بالتعاون فيه ولستكنك في الحقيقة لم تكن راغباً في ذلك كأن يكون والدك قد كلفك بعمل واجب لمساعدته في موقف معين ؟ وهل يمكن اعتبار ذلك موقفاً تعاونياً ؟

المراجع

- 1 — L.T. Benjamin, Jr. and K. D. Lowman (Eds:) op: cit:
- 2 — H. Cook & S. Stingle Cooperative behavior in children
Psychological Bulletin, 1974, 81, 919-933.
- 3 — M. Deutsch The effects of cooperation and Competition upon
group processes In D. Cartwright & A.F. Zander (Eds:), Group dynamics.
Research and theory. Evanston, Ill: Row, Peterson, 1953:

التجربة التاسعة والثلاثون

ديناميات الجماعة : اختيار لون

المفهوم الذى تستند إليه التجربة :

إن هذا النشاط يزود الطلاب بمثال جيد عن كيفية تأثير الخطة غير الملائمة في إعاقة الأفعال الظاهرة للجماعة أو تيسيرها . وهو تمرين جيد يدل على أنه كيف يؤدي النقص في التعليمات المحددة للنشاط إلى عدم تحديد توزيع السلطة والقوة . وهذا النشاط قد صمم ليلائم مجموعات من الطلاب تتراوح كن مجموعة من حيث عدد المشاركين فيها ما بين سبعة طلاب وعشرة .

التعليمات :

أولا علم الطلاب وناقش معهم مفهوم لعب الدور ، والأدوار الثمانية الآتية : وحدد خصائص كل دور، وذلك لأنه لا يتوافق لدينامواصفات مقننة أو موحدة لكل دور من هذه الأدوار . اطلب من الطلاب بعد ذلك أن يشكل كل مجموعة يتراوح عددها ما بين ٧ — ١٠ طلاب دائرة . ثم ضع في وسط كل دائرة أو حلقة غلاف كبير. وعليه من الخارج التعليمات الآتية : وسوف تجدون داخل الغلاف ثلاثة ظروف تحتوي على توجيهات لهذه الجلسة الجماعية . افتح الظرف رقم (١) الآن ،

والتزم بالتوقيتات الميينة ، ثم افتح الظرف رقم (٢) . والظرف رقم (٣) وفق التعليمات . .

وينبغي أن يشتمل الظرف رقم (١) على التعليمات الآتية على ورقة مفصلة : د الزمن المتاح : ١٥ دقيقة . والعمل : أن تختار الجماعة لوناً ، وعلى كل عضو في الجماعة أن يتسلم ظرفاً أبيض وأن يتبع التعليمات الفردية التي بداخله . لا تدع أحد يرى التعليمات الخاصة بك . وينبغي أن يشتمل كل ظرف يخص أحد أعضاء الجماعة (ما بين ٧ وعشرة) بطاقة تحدد دوره والموقف الذي يتخذه . وفي حالتين فقط تقدم معلومات خاصة (تتضمن دوراً) وينبغي أن تقرأ البطاقات على النحو الآتي :

البطاقة ١ : الدور : البحث عن المعلومات الموقف : دعم اللون الأزرق

البطاقة ٢ : الدور : يخفف من التوتر الموقف : يقدم فكرة مؤداها

اختيار لون مختلف هو البرتقالي

البطاقة ٣ : الدور : التوضيح الموقف : تدعيم اللون الأحمر

البطاقة ٤ : الدور : حارس بوابة الموقف : معارضة اللون الأحمر

البطاقة ٥ : الدور : المبادأة الموقف : تدعيم اللون الأخضر

البطاقة ٦ ، ٧ : تتوافر لديك معلومات خاصة لا يعرفها الآخرون وهي أن

الجماعة سوف يطلب منها أن تختار رئيساً لها فيما بعد . وعليك أن تسلك

بطريقة تجعل الآخرين يختارونك رئيساً لإدارة الجلسة .

البطاقة ٨ : الدور التابع الموقف : معارضة اللون الأحمر

البطاقة ٩ : الدور : تقديم المعلومات الموقف : معارضة اللون الأزرق

البطاقة ١٠ : الدور : التوفيق بين أعضاء الموقف : معارضة اللون

الأخضر .

الجماعة

وإذا كان عدد المشاركون أقل من عشر طلاب في الجماعة ، فاحذف

الأدوار الأخيرة بحيث لا تزيد عن ثلاثة . أى أن هذه التجربة أو هذا النشاط يتطلب سبعة طلاب كحد أدنى .

الطرف رقم (٢) ، يفض أو يفتح بعد ١٥ دقيقة وينبغي أن يحتوى على التعليمات الآتية : الزمن المتاح : ٥ دقائق . والعمل : هو اختيار رئيس لإدارة الجلسة .

الطرف رقم (٣) : يفتح بعد ٥ دقائق وينبغي أن يحتوى على التعليمات الآتية : الزمن المسموح به : عشر دقائق . والعمل : أن تقوم المرحلة الأولى من هذه الجلسة الجماعية في مناقشة يقودها الرئيس المنتخب لإدارة الجلسة . .

المناقشة :

ركز المناقشة على الأسئلة التي تتصل بالتفاعل بين الأدوار . ما السلوك الذى أظهر فاعلية في تعزيز الأدوار والمواقف التي تحدت لكل من أعضاء الجماعة ؟ وما السلوك الذى أضر بهذه المواقف والأدوار ؟

المراجع

- 1 — E.F. Brogatta & B.A. Crowther A workbook, for the study of Social interaction Chicago, Rand Mc Nally, 1965.
- 2 — L. Marlowe. Social Psychology. Boston : Houghton Mifflin Press, 1971.
- 3 — P.H. Middlebrook: Social psychology and modern life. New York : Alfred A. Knopf, 1974.

تم بحمد الله

رقم الإيداع ١٩٨٦/٥٣٢٣

الترقيم الدولي ٤ — ٠٢٦٦ — ٩٧٧٠٤

